



EL HILO DE ARIADNA





EL HILO DE ARIADNA

Revisión crítica de los contextos educativos
de la sociedad neoliberal

Ramón Ignacio Correa (Dir.)
María Luisa Fernández Serrat
Ramón Tirado Morueta
José Manuel Bautista Vallejo



@gora

Departamento de Educación
Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas
en Tecnologías de la Comunicación, Orientación e Intervención Socio-educativa
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Esta publicación ha recibido una subvención parcial de la Junta de Andalucía a través de la convocatoria de Ayudas a la Investigación del Plan Andaluz de Investigación, por Orden de 19 de diciembre de 2000 (BOJA, n° 8, de 20 de enero de 2001).

El hilo de Ariadna

© Ramón Ignacio Correa García y otros

© Departamento de Educación de la
Universidad de Huelva
Grupo de Investigación @gora

Colección: Reflexiones

Director de la Colección: Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

ISBN: 84-84-95944-03-0

Depósito Legal: HU-301-2002

Impresión: Cícero. Huelva

Printed in Spain (Impreso en España)

1ª edición: octubre de 2002

ÍNDICE

A manera de prólogo	7
I. Defensa apasionada de maestras y maestros como una especie en vías de extinción.....	13
<i>Tempus fugit: testimonio pedagógico de una maestra (pág. 18); Frialdad, el maestro de las tabernas (pág. 28).</i>	
II. Globalización del mercado y dominación de las mentes.....	33
<i>Memoria del siglo XX: la centuria genocida (pág. 37); La globalización que todo lo puede (pág. 47); De la racionalidad ilustrada al caos simbólico de la Postmodernidad (pág. 57); Consumo, luego existo (pág. 67); ¿El control del pensamiento es el arte de la democracia? (pág. 70); Carta al Tío Sam (pág. 74).</i>	
III. La cultura de las pantallas.....	83
<i>La cultura hojaldre (pág. 85); El caso de los videojuegos (pág. 90); ¿El alma de los niños es mercado de las multinacionales? (pág. 96); La adolescencia postmoderna de Beavis y But-Head (pág. 101); Makinavaja o el postmodernismo arrabalero (pág. 104); Mecanismos de socialización en la cultura de las pantallas (pág. 106).</i>	
IV. Internet o la metástasis de la información.....	113
<i>Las candlejas de la sociedad-red (pág. 116); Internet y la contracultura (pág. 119); La e-conomía (pág. 121); El abismo que no cesa (pág. 126); Luces y sombras del ciberespacio (pág. 129).</i>	
V. Alegato inútil a favor de la educación como una cuestión política.....	133
<i>Nacimiento del sistema escolar obligatorio (pág. 135); Educación y dilemas (pág. 138); ¿Tele-enseñanza o tele-negocio? (pág. 140); ¿A quién beneficia la rémora del analfabetismo? (pág. 144); Algunos ejemplos para imitar (pág. 148); Educación y revolución (pág. 151); ¿Son compatibles la educación y el mercado? (pág. 152).</i>	
VI. La práctica educativa y las nuevas tecnologías con sus pedagogías gatopardianas.....	159
<i>La práctica educativa (pág. 159); Cerebros electrónicos: la omniscencia electrónica (pág. 164); La educación en el horizonte multimedia (pág. 169).</i>	
VII. Conclusiones provisionales para una pedagogía de lo posible.....	173
<i>La semilla de la utopía (pág. 173); Por una renovación del discurso pedagógico (pág. 175).</i>	
Referencias.....	195

A MANERA DE PRÓLOGO

La expresión «el hilo de Ariadna» simboliza aquello que nos orienta y guía en medio de las dificultades de una empresa. En la mitología clásica, Ariadna, hija de Minos y Parsifae, se enamoró de Teseo cuando éste acudió a Creta para enfrentarse al Minotauro. Ariadna le entregó un hilo con el que el joven logró salir del laberinto una vez que cumplió su misión.

Hay textos que sorprenden en unos tiempos donde la capacidad de sorpresa ha elevado significativamente las cotas de su umbral perceptivo. Éste aspira a ser uno de ellos.

El significado de su título, contextualizado sólo en la referencia clásica, ofrece la suficiente ambigüedad que queda disuelta conforme avanzamos en la lectura de esta «revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal», subtítulo que ya comienza desbrozando los posibles sentidos.

Somos conscientes de que el mundo contemporáneo necesita una nueva ética. En realidad, siempre la ha necesitado, porque no conseguiremos ejemplificar con una etapa histórica que pueda ser calificada como un mundo feliz (eso siempre ha vagado por el limbo de la imaginación literaria y filosófica).

La eterna dialéctica entre vencedores y vencidos, *winners* y *losers*, aparece como un problema insoluble de muy difícil compostura y en donde se comprueba que todas las encrucijadas históricas, y la actual lo es, han necesitado su particular hilo de Ariadna para encontrar un significado más humano a la propia condición humana.

Parece como si la evolución de la historia contemporánea plagiasa el argumento canónico de las películas del Oeste o de las películas de aventuras como géneros fílmicos donde los buenos y los malos no son más que una reedición más de la pugna mazdeista, disfrazada para la ocasión de una moral hueca y maniquea que se acompaña de un cortejo de moralinas «políticamente correctas».

El problema, se cita en el texto parafraseando una frase de Helder Cámara, no es la falta de caridad, sino la tremenda y angustiosa falta de justicia. La caridad, incluida la mediática, se traduce en aperturas de cuentas corrientes de organizaciones sin ánimo de lucro (eso afirman de sí mismas) que excitan y promueven la compasión ante desgracias ajenas individuales o colectivas. De esa forma, somos más caritativos o compasivos cuanto más ceros a la derecha contengan los asientos bancarios.

Nuestra inquietud piadosa suele estar acompasada con la cobertura mediática, de modo que cuando ésta se difumina o se evapora en la vorágine de la programación televisiva o en la selva tipográfica de los diarios, da la sensación de que también ha desaparecido el problema.

Sin embargo aquí, aunque muera el perro, no desaparece la rabia. Y por nombrar, no nombraremos ninguna con tal de no priorizarlas y dejarle al lector o a la lectora ese dudoso privilegio, pero muchas y graves son las injusticias que podemos respirar trece veces por minuto cada día... y el mundo está mirando para otra parte mientras suceden.

Y sobre todo esa mirada se dirige preferentemente a las fluctuaciones de las Bolsas con la preocupación espúrea de saber si somos más ricos que ayer pero menos que mañana. La pura especulación traducida a beneficio mercantil y alta rentabilidad financiera justifican así más de una consigna de Maquiavelo.

Los únicos paraísos que hoy se buscan afanosamente son los paraísos fiscales que ya no se sitúan entre los ríos Tigres y

Eufrates como el descrito por el *Génesis*, sino en cualquier parte del planeta que evite hacer preguntas incómodas sobre el color del dinero. De allí, un ángel exterminador con la espada de fuego de la globalización ha expulsado a los malos de la película que a estas alturas tampoco vamos a nombrar porque está en la mente de todos y todas quiénes son y dónde están.

Y como se apunta en uno de los capítulos de *El hilo de Ariadna*, la globalización del mercado implica la globalización de las mentes o la fabricación de un consenso generalizado de que el mercado es la forma natural de la sociedad. Esta ingeniería del comportamiento se hace a través de una realidad servida por los medios en clave de espectáculo, capaces incluso de transformar la ficción en la propia realidad a la que sólo basta ver para llegar a comprenderla.

En versión analógica o digital, todos somos hijos e hijas de Peito, la diosa griega de la persuasión (también, la deidad mitológica tiene una prole bastarda cuando esa persuasión pasa a ser manipulación en todas sus ocultas variaciones).

Cuando el pensamiento postmoderno decretó la muerte de las ideologías y el fin de la Historia suplió ese vacío existencial con la ilusión de que la felicidad consistía en la acumulación compulsiva de bienes y servicios. Las necesidades que se han originado en la vida cotidiana del siglo XXI son, en la mayoría de los casos, falsas necesidades que nos impulsan a adquirir nuevas mercancías. La obsolescencia artificial de nuestras pertenencias es ya un acto reflejo de la vida en sociedad y de hecho, el cogito cartesiano tiene ya una nueva versión: «Consumo, luego existo».

Jesús de Nazaret pudo arrojar del templo a los mercaderes con un simple látigo y su actitud decidida y valiente. Hoy hay tantos mercaderes, tantas mercancías, tantos creadores de imágenes, tantos fabricantes de la opinión pública y del consenso, tantas pantallas que venden el mismo estilo de vida... que, a falta de ese látigo evangélico necesitaríamos, quizás, un nuevo hilo de Ariadna para encontrar la salida correcta que nos

libere del yugo de tantos laberintos y de tantos minotauros en forma de intolerancias.

¿Podría ser la educación ese hilo de Ariadna? Es poco probable que por sí sola la educación pueda transformar la realidad en que se vive. Pero tampoco afirmamos que eso sea imposible. En lo que sí creemos es que únicamente en el terreno de la educación puede germinar la utopía y eso es lo que se argumenta en *El hilo de Ariadna*.

Se admite que el discurso pedagógico queda diluido, entre otros factores, por la acción multiplicadora e incesante de la cultura de las pantallas. El texto, que comienza con una deliciosa «defensa apasionada de los maestras y maestros como una especie en vías de extinción», concluye en su propuesta de buscar planteamientos alternativos a ese discurso pedagógico.

Y eso ha de hacerse siendo conscientes del terreno que pisamos y la situación histórica en que vivimos. Educación y mercado puede que formen una asociación lícita, pero desde cualquier punto que se la considere será siempre contraproducente si aspiramos a conseguir una educación que suponga un beneficio y enriquecimiento del capital humano de todo un pueblo.

Esto es concebir a la educación como una cuestión política y no como un mercado de mayor o menor rentabilidad económica y financiera. También creemos que la revalorización del discurso pedagógico pasa por relativizar el mesianismo tecnológico que acompaña al discurso tecnocrático en la educación. Las fronteras inexploradas del hipertexto o el multimedia, los sistemas de tratamiento de la información, el papel estelar que Internet ha de desempeñar en los tiempos venideros, etc. no justifica plegar sin condiciones lo pedagógico a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y olvidar que, en última instancia, la educación es calidad de comunicación entre seres humanos, independientemente del tipo de mediación que utilicemos para ello.

El salto cualitativo que hay que dar para dejar atrás la sociedad de la información y entrar en la sociedad del conocimiento y en la sociedad del aprendizaje, también tendrá que producirse de la mano del hilo de Ariadna de la educación. La tarea se vislumbra difícil y compleja.

Aún así, te invitamos a ti, lector o lectora, a través de este prólogo, a la reflexión profunda sobre los argumentos que hemos expuesto y para andar ese camino, como cualquier otro por muy largo que sea, siempre será necesario comenzar por un primer paso.

En esta ocasión, *El hilo de Ariadna* nos parece que puede ser una buena ayuda para iniciar ese peregrinaje.

Suerte, lector o lectora, para cuando decidas convertirte en caminante.



I. DEFENSA APASIONADA DE MAESTRAS Y MAESTROS COMO UNA ESPECIE EN VÍAS DE EXTINCIÓN

*M^a del Rosario Manzano
M^a del Rocío Pérez Rodríguez*

De los falsos dioses y mitos instalados en nuestra sociedad occidental, Postman (1999) se refiere a la tecnología como uno de ellos. La ignorancia tecnológica puede ser un ominoso pecado en un mundo conectado a las máquinas y a las superficies luminosas y parpadeantes de las pantallas.

Deep Blue fue una máquina informática prodigiosa que en 1997 derrotó al campeón mundial de ajedrez del momento, Gary Kasparov. Hasta entonces, siempre la creatividad humana había superado a cualquier «bestia tecnológica». Unos años después, tras la moratoria voluntaria de suprimir los ensayos nucleares, Estados Unidos pone en funcionamiento el *ASCI White*, creado por IBM y lo destina a la simulación de explosiones nucleares y evaluar el envejecimiento del arsenal nuclear (*El País*, 17 de Agosto de 2001). *ASCI White* utiliza una potencia de cálculo de 12'28 billones de operaciones por segundo, pesa 102 toneladas, ocupa una superficie equivalente a dos canchas de baloncesto y posee 8.192 procesadores Power III trabajando en paralelo, con una memoria de 4.000 *gigabytes* y una capacidad de almacenamiento de 160 billones de *gigabytes*. *ASCI White*, en definitiva y tras esta panoplia de cifras apabullantes es, para entender de qué estamos hablando, mil veces más rápido que *Deep Blue* (ofrecemos todo este interminable rosario de cifras porque a las personas mayores les encanta, según nos contó El Principito). De todas formas, cuando Alan Turing expuso su concepto de Inteligencia Artificial configuró un futuro dilemático al dotar a las máquinas de un atributo privativo e

identificador de la especie humana entre todos los seres vivos. Turing publicó en 1950 un artículo en la revista *Mind* que tituló *Computer Machinery and Intelligence* y, por primera vez planteó la duda inquietante de si las máquinas podrían llegar a pensar. Concluyó su reflexión afirmando que era inteligente aquello que se comportaba de un modo inteligente.

El otro «padre» de la Inteligencia Artificial fue Marvin Minsky, del Massachusetts Institute of Technology, quien en 1961 elaboró una serie de funciones que supuestamente debían realizar una *machina sapiens* (Gubern, 2001): reconocimiento de patrones, planificar actividades, la capacidad para la inducción y la inferencia...

Sin embargo, la paradoja para la ciencia y la tecnología estuvo en el concepto que Minsky sostenía sobre la naturaleza del cerebro humano: «el cerebro no es más que una máquina de carne», una red de redes neuronal con una especialización funcional específica. Ahí nos estábamos igualando a las máquinas.

Como Fausto al pactar con el Diablo, cada sociedad, como concluía Postman (1994), tiene que firmar un tratado de no agresión con la tecnología de su tiempo. Y en esa encrucijada donde las máquinas han dejado de ser máquinas, por cuanto se han apoderado de parte de la naturaleza humana, se perfila un horizonte grotesco y amenazador donde máquinas más humanas que los humanos se rebelarían contra su creador, como hizo en su momento Lucifer.

La literatura y el cine de ciencia-ficción han registrado la sedición y rebeldía de la *machina sapiens*: María, hipersexuada y perversa, el robot femenino de *Metrópolis* (Fritz Lang, 1926); HAL-9000, el ordenador emocional de *2001: una odisea del espacio* (Clarke y Kubrick, 1968) que poseía una voluntad autónoma y rebelde; los replicantes de *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), en busca de su memoria y sus sentimientos para ser totalmente humanos...

Cuando se leen párrafos como los anteriores, solemos atisbar, entre las telas de araña de lo hipotético pero posible, un futuro robotizado, enajenado por la dictadura y el yugo del monopolio de la *machina sapiens* en todos los ámbitos sociales. Un futuro robotizado que nos induce y obliga a repensar un mundo diferente al que conocemos y en el que nada será igual.

En el caso de la educación hacemos nuestras elucubraciones en las supuestas bondades pedagógicas intrínsecas que poseen las nuevas tecnologías. Entonces, lo virtual, que ahora aparece como un escenario inédito para enseñar y aprender es la amenaza fantasma que provocará la desaparición de la Escuela y de los docentes.

En la segunda mitad del siglo XX ya hubo corrientes de pensamiento que preconizaron y decretaron el fin del aula como unidad de acción espacio-temporal única en educación y con ello el fin de las instituciones educativas contemporáneas. Lejos quedan ya, aunque sólo en el tiempo, las radicales críticas antiescuela de Illich (1974) y Reimer (1982), quienes firmaban el certificado de defunción de la Escuela en un mundo donde aún los ordenadores y su lenguaje críptico eran una torre de marfil solamente para iniciados e Internet un proyecto militar-científico que no había llegado al gran público.

Desde otras posturas y posicionamientos ideológicos antípodas a los anteriores, análisis como los de Perelman (1993), por ejemplo, han propuesto dedicar los fondos de la educación pública al desarrollo exclusivo de recursos tecnológicos para el aprendizaje y acelerar lenta agonía de la escuela, institución obsoleta en un mundo digitalizado. En la línea de su argumentación sobresale que el aprendizaje, considerado siempre como un proceso distintivamente humano, se transforma por obra y gracia de las redes telemáticas en un proceso transhumano en el que están llamados a participar la inteligencia artificial (IA), redes neuronales y sistemas expertos, que, entrenados por el conocimiento humano, interactúan con las personas dispuestas a aprender proporcionando conocimientos *just-in-time* (pre-

cisos, adaptados a las necesidades y el tiempo adecuado). El aprendizaje deja de ser una actividad recluida entre las paredes del aula y penetra todas las actividades sociales (trabajo, entretenimiento, vida hogareña, etc.). Por tanto, todos los «tiempos» en los que dividimos nuestra experiencia cotidiana son susceptibles de ser «tiempos para el aprendizaje». No se trata de una tarea infantil de preparación para la vida adulta y el trabajo: en realidad es una parte cada día más importante de muchos puestos de trabajo y profesiones. Las «antiguas» categorías («escuelas», «universidades», «bibliotecas» «profesores», «estudiantes», etc.) dejan de tener sentido en la sociedad del «hiperaprendizaje», un «universo de nuevas tecnologías que poseen e incrementan la inteligencia» (Perelman, 1993: 23), en la que el aprendizaje está en todas partes, para todo el mundo y a cualquier momento.

En este libro nos hemos propuesto hacer un análisis, más bien crítico, de los contextos educativos de la Postmodernidad donde es bien visible la alianza espúrea que mantiene la educación con el mercado.

En estos contextos, somos conscientes de que el irrefrenable avance de la *machina sapiens* aún puede ser contrarrestado por las prestaciones mínimas, pero singulares, de las tradicionales unidades de carbono y en realidad, esta amenaza no deja de ser un fantasma más de los que nos aguardan en una odisea del ciberespacio. Otros peligros más tangibles son ya nuestros compañeros de viaje y a éstos sí hay que tomarlos muy en serio.

Por ejemplo, la dominación de las mentes a escala planetaria o globalización ideológica, que no es más que un aspecto que acompaña a la globalización del mercado y el vasallaje de la economía ante el poder financiero. Las elites tecnocráticas y bursátiles poseen una determinada visión del mundo, emanada del catecismo neoliberal y sus diez mandamientos que hubiese suscrito el mismísimo Maquiavelo, nueva «Vulgata planetaria», que se difunde a través de los medios, de los estilos de vida, de

la moral y la ética imperantes en la sociedad, del aire que respiramos (nitrógeno, oxígeno y publicidad):

1º: Amarás al poder del dinero como a ti mismo;

2º: Mentirás siempre, si ello te puede reportar algún rendimiento, ventaja o ganancia.

3º: Santificarás como lugares de culto las Bolsas y las conexiones de las nuevas tecnologías que te permiten acceder a ellas.

4º: Honrarás a tu empresa y a tus jefes hasta que encuentres otra empresa y otros jefes donde puedas tener más poder y dinero.

5º: Matarás (financieramente) a quien se oponga en tu destino.

6º: Cometerás todos los actos impuros (financieros) que te permita tu agenda.

7º: Robarás a quien sea, rico o pobre, con tal de aumentar tu cuenta de beneficios.

8º: Levantarás falso testimonio si ello puede incrementar la rentabilidad de tus acciones.

9º: Consentirás todo pensamiento o deseo impuros (financieros) que te permita tu agenda.

10º: Codiciarás los bienes ajenos y no dormirás tranquilo hasta hacerte con ellos.

Y unido a lo anterior, la consideración de la educación como una California más de los buscadores de mercados, es otra de las inquietantes amenazas que penden sobre la educación como un servicio público y de calidad. El dilema suele ser presentado como «escuela pública *versus* escuela privada» y en esa instancia podemos estar hablando de escuelas privadas poderosas en recursos materiales y humanos y escuelas públicas, privadas de casi todo.

La simbiosis actual que están manteniendo la educación y el mercado siempre irá en detrimento de la escuela pública y, en consecuencia, de las capas populares más desfavorecidas

Hemos querido iniciar el análisis que nos propusimos haciendo una defensa apasionada de maestras y maestros como una especie en vías de extinción. Porque cabe dentro de lo posible, y al paso que marcan los acontecimientos, que la docencia desaparezca tal y como la entendemos ahora por las razones, entre otras, que acabamos de exponer. De hecho, ahora en las escuelas tenemos ya epidermis de funcionario, de tecnócratas y burócratas pedagógicos más que de maestras y maestros.

Este alegato a favor de los docentes no contiene una compleja y prolija exposición de motivos, sino simplemente la exposición de dos casos. Uno es el testimonio directo de toda una vida profesional dedicada a la enseñanza y el otro, un caso ejemplar de cómo enseñar a los demás, una *rara avis* que hemos rescatado casi del olvido.

Tempus fugit: testimonio pedagógico de una maestra

Me dedico a la enseñanza desde hace treinta y dos años en que aprobé las oposiciones a lo que entonces se conocía como Cuerpo de Maestros de Primera Enseñanza. Creo que como la mayoría de los compañeros y compañeras de mi generación, me reservo la duda acerca de si me interesé por los estudios de Magisterio porque era lo único que podía estudiarse en Huelva, o bien porque no se me ofreció ninguna otra alternativa. Dudo mucho que fuese la enseñanza a lo que yo realmente quería dedicarme.

Pronto dejó de preocuparme ese dilema porque descubrí que lo hacía bien, y que probablemente enseñar era lo mío. Esta profesión me ha producido muchas satisfacciones y aún hoy lo sigue haciendo por lo que, su tuviera otra oportunidad, optaría libremente por ella. A los diecisiete años, cuando un gran número de estudiantes actuales cursan la Educación Secundaria Obligatoria sin saber qué pasará con sus vidas en el próximo

año (¿repetir curso?, ¿obtener el Certificado de Secundaria?, ¿cursar un módulo de Formación Profesional de Grado Medio?...), yo era maestra. Se suponía que disponía de la suficiente autoridad personal y académica para formar a niños y niñas, algunos de los cuales sólo eran unos años menores que yo. Me había apropiado a lo largo de la carrera de los instrumentos necesarios para ello: conocimiento de Matemáticas, Lengua Española, Historia y del resto de las ciencias elementales, además de saber coser y de poseer una exquisita ortografía y caligrafía.

Como decía al principio, fue en 1969 cuando ingresé oficialmente en el mundo de la enseñanza. Anteriormente había hecho algunos pinitos dando clases particulares en verano para conseguir algún dinero que me ayudase a pagar mis estudios.

Supe después que en esa época en este país seguía vigente la Ley Moyano, instaurada por un ministro de la reina Isabel II, que obligaba a los niños a permanecer en el colegio a partir de los seis años y hasta los diez si continuaba con los estudios de Enseñanzas Medias, o flexiblemente hasta los catorce años como era habitual entonces, y se enseñaban prácticamente los conocimientos que yo había adquirido en la Escuela Normal, sólo que adaptados a la edad de los niños. Entonces enseñar era más fácil: los alumnos únicamente tenían que «saber». La verdad es que a fines de la década de los sesenta, los primeros contactos con la escuela para unas maestras tan jóvenes como éramos entonces, se hacían algo traumáticos, pues el colegio donde se debía trabajar, casi con seguridad, estaba en algún pueblo perdido, o casi, de la sierra de Huelva; prácticamente incomunicado con la capital y con pésimos accesos hacia el mismo desde cualquier otro sitio; es decir, allí se trabajaba durante las horas de clase en el colegio, pero allí se vivía y convivía con las familias del alumnado el resto de las horas, las cuales se hacían lentas, pesadas y algo grises, como los días que quedaban para que el sábado por la mañana se pudiese coger el tren que venía hacia Huelva (considérese, además, que en la gran mayoría de los casos se trataba de la primera vez que se salía del hogar familiar).

Aunque algo bueno sí que tenían aquellas entrañables calendas. Entre el tic y el tac de los relojes de cuerda, que hacían progresar los engranajes de su maquinaria para avisarnos que estábamos consumiendo un segundo de nuestras vidas, podían transcurrir varias fases de la Luna, o incluso algunos ciclos litúrgicos y, se me apuro, hasta varias eternidades. Porque el tiempo fluía manso y suave como un manantial de agua dulce entre dictado y dictado, entre recreo y recreo y entre la marea circadiana de los días con sus noches. Y la vida en las aulas consistía solamente en beber, sorbito a sorbito, ese agua, incolora, inodora e insípida, como debe ser.

Por cierto, siempre recordaré aquellos viajes en tren en el que coincidíamos tantas compañeras -jovencísimas todas-, aquella alegría que inundaba el vagón los viernes o sábados y aquella tristeza con que nos saludábamos en el mismo sitio, pero de vuelta otra vez a la sierra, los domingos por la tarde. Ahora pienso que aquellas tres horas de viaje se convirtieron en lo que hoy bien pudieran llamarse seminarios pedagógicos o grupos de trabajo, en el que nos comunicábamos nuestras experiencias, nos dábamos consejos, sugerencias e intercambio de actividades docentes.

La enseñanza entonces era directa, simple, rodeada de afectos mutuos, posiblemente porque conocía muchas cosas de mis alumnos y sus familias, y ellos de mí. Era la responsable de una escuela unitaria con niños y niñas de todas las edades, lo que obligaba a educar mediante una atención a la diversidad como nunca después he sabido llevar a cabo. Yo sabía qué quería de mis alumnos y alumnas y ellos sabían qué quería yo de ellos, a pesar de que hoy me doy cuenta de que determinados conocimientos los transmitía sin convicción, sin ninguna postura crítica: coser, rezar, la tabla de multiplicar...

Recuerdo que a los niños había que enseñarles Formación del Espíritu Nacional o, lo que era lo mismo, un adoctrinamiento de corte fundamentalista para avivar y fomentar las actitudes de adhesión a la «Una, Grande y Libre».. Existía una especie de

«currículum de turistas» (como diría el profesor Santos Guerra) para venerar y ensalzar lo más egregio y eximio del Régimen: Día del Caudillo, Muerte de José Antonio Primo de Rivera, Fiesta de la Raza... Todo eso, se suponía, forjaba el alma de una de las dos España, acrisolada en una moralidad castrense aunque la jerga política de aquel entonces nos situaba en una unidad de destino en lo universal.

Las niñas, en cambio, no formaban parte del proyecto político. Salvo acciones puntuales de una bigotuda y pilosa Sección Femenina en su afán de convertir a la mujer española en vestales del Imperio, las niñas eras niñas hasta convertirse en mocitas casaderas. Es decir, pasaban, sin solución de continuidad de jugar con sus cromos recortables y su Mariquita Pérez a bordar su ajuar para entregarse en cuerpo y alma a cualquier macho ibérico que, independientemente de que fuese labriego, funcionario de Correos o guardia civil, era español y patriota (las dos cosas más importantes que se podían ser en aquella época). Vírgenes, decentes y recatadas, expertas cocineras y hábiles fregonas, limpiadoras y planchadoras, madre-madre-madre, mil virtudes visibles y otras tantas o más ocultas... tesoros, en definitiva, que quedaron para siempre cautivos y desarmados en la esfera de lo doméstico, de lo intrascendente y de lo cotidiano.

Volviendo a nuestra escuela, las condiciones materiales eran pésimas, aunque a decir verdad, entonces no me lo parecían tanto. La clase-escuela estaba mal ventilada, mal iluminada y sólo soportábamos el frío durante los meses de invierno por unas latas con brasas encendidas que traía cada niño de su casa y se la ponía cerca; por lo visto, entonces no corrían peligro ni de quemarse, ni de intoxicarse con los humos que se desprendían del fuego, al menos yo jamás lo pensé.

Los objetivos de la enseñanza venían marcados por el Gobierno de forma centralizada y autárquica, pero los maestros disponíamos de unas finalidades concretas y claras, con grandes diferencias, claro, con las actuales: entonces no se escri-

bían, pero sí se creía en ellas; no constituían un documento planificado previamente, sin embargo, se perseguían con mayor ahínco; no se negociaban, pero eran comprendidas y defendidas por los padres. Los contenidos estaban basados, por supuesto, en los conocimientos, que entonces era lo que se valoraba; con ellos podían acceder al instituto mediante el «examen de ingreso» o bien, ser considerada una persona culta y erudita, capaz de sorprender recitando en orden inverso la afamada lista de los reyes godos, los afluentes del Duero por la derecha o incluso realizar el misterio matemático de resolver un problema de Trigonometría (misterio, sobre todo, para los que no saben Trigonometría).

Honesto sería reconocer ahora, una vez transcurrido el tiempo, que tampoco tenía una excesiva preocupación por unos niños (sólo algunos irían al instituto, no ya por sus capacidades sino por el interés que mostraban las familias en ello), sabiendo que trabajarían con sus padres en cuanto pudiesen o continuarían sus estudios en Alemania donde trabajaban sus padres quienes, por cierto, no habían atravesado Europa en pateras (por eso llegaron sanos y salvos a las gélidas tierras de los nibelungos). Allí se les quedó estrecho el *ora et labora* de los benedictinos entre tanto trabajo-de-lo-que-sea con tal de enviar unos marcos a casa. Mientras levantaban la Gran Alemania, de paso, nos maquillaban la economía autárquica de la «Una, Grande y Libre».

Los recursos didácticos utilizados eran tres: la *Enciclopedia Álvarez*, la pizarra y la tiza (sólo blanca, no de colores); más tarde recibí con gran entusiasmo por mi parte, una caja «enorme» de poliedros y dos mapas: de España y de Europa. No soy capaz de diferenciar muy bien si estas carencias eran consecuencia de una metodología didáctica basada en la palabra, unidireccional, y con cargas de trabajo, deberes, tareas, o como quiera llamarse, para los niños, o bien, eso era el comienzo, y para esa metodología tampoco hacían falta más medios. Sí me llama la atención ahora que jamás recibiese

alguna queja de las familias por el trabajo que les mandaba a sus hijos o por la forma de dirigirme a ellos. Se trataban de aspectos incuestionables, ¿cómo aquellos padres iban a juzgar, a valorar mi trabajo? Esta respuesta por parte de las familias seguramente me daba bastante seguridad, ahora que lo pienso, ¡con la de explicaciones que tengo que dar ahora!

Las relaciones personales en este ambiente eran bien reducidas. El sistema relacional del que tanto se habla ahora, con esa gran cantidad de factores y variables, quedaba reducido a: relación maestra-niños, unidireccional y sin retroalimentación y la relación niños-niños. No había más: ni Administración, ni municipio, ni profesorado... Se daba la relación con los padres pero creo que se debía al hecho de vivir allí. En realidad, nosotros éramos el entorno. Todo estaba relacionado maravillosamente con todo. Vivíamos y respirábamos en un ecosistema de interacciones personales en perfecto equilibrio.

La relación que yo mantenía con mis niños y niñas, con ser muy afectiva, posiblemente nunca fuese como la que puede mantenerse ahora o desde hace ya años, puesto que tanto ellos como yo teníamos claro que la autoridad y el poder lo poseía yo, la maestra. Para aquellos niños, la maestra, el maestro, era la autoridad indiscutible a quien se le debía respeto y por qué no, sumisión. Era una relación que se perpetuaba ya que así se vivía en las casas, y así se lo recomendaban sus padres, que también poseían mayor autoridad ante ellos, por cierto.

Por la década de 1970 pasé a ser profesora de EGB. No sé muy bien cómo ocurrió, pero de la noche a la mañana pasé de maestra a profesora. Los cambios que se venían sucediendo en la escuela tan evidentes, nunca tendré claro si eran debidos a que ahora mis condiciones laborales eran distintas: trabajando en un pueblo cerca de la capital, con muchos compañeros y compañeras, con director... o bien a que todo era diferente.

Es posible que fuesen debidos a que en 1970 se promulgaba la Ley General de Educación gracias a un ministro del go-

bierno de Franco, Villar Palasí, que después no la dejaron desarrollar (como les ocurre a casi todas). Pero yo creo que los principales cambios no los trajo la nueva legislación, sino el empuje social que buscaba nuevos caminos de participación y veía en la escuela, cómo no, una vía para su consecución. En esos años, la escuela cambió porque así lo hizo la sociedad, que esperaba de ella otros resultados y claro, se veía obligada, a través de los sucesivos gobiernos, a dotarla de los medios precisos para ello.

Ya disponíamos de unos libros de texto diferenciados por áreas que resultan muy atractivos para nuestros niños de Educación General Básica y comenzaba a habituarme al uso de las diapositivas que me ayudaban mucho en las clases de Ciencias Naturales, sobre todo, y a los niños les encantaba. El problema estribaba en que no era muy hábil en el manejo del proyector y siempre tenía que andar molestando a algún compañero para que me ayudara a colocarlo. Cuesta más en cambio, y esto lo añoro mucho, el sacar a los niños a la calle. Yo hace unos años, cuando me parecía, le decía a mis alumnos: «Coged el cuaderno y un lápiz que nos vamos a la calle». Allí dibujaban, escribían descripciones de cosas que veían... Ahora debo olvidarme del asunto: permisos del director, de los padres, de...

Los padres preguntan más, protestan más, no sé si estas son las manifestaciones del llamado «interés de los padres por la educación», pero a veces resulta tedioso.

Creo que los maestros estábamos formándonos por primera vez desde que terminamos la carrera, ya que se organizaban cursos, se ofertaban posibilidades para conseguir las especialidades de la Segunda Etapa... Seguramente estamos cada vez más preparados, pero nuestros alumnos fracasaban como nunca antes lo hicieron; nos dicen las estadísticas que a mediados de los ochenta casi el 30% no consigue el Graduado Escolar, y del Bachillerato Unificado Polivalente, mejor ni hablar.

La organización del centro, su funcionamiento, es a finales de la década de los ochenta, bien distinta. Fue también casi sin

darnos cuenta, que nos encontramos a los padres sentados en la misma mesa que nosotros, los maestros, y a los alumnos, discutiendo por cuestiones que no siempre les correspondía a ellos, pero en fin, por lo visto, esto era la participación democrática. Recuerdo que hacía unos años, 1981 o así, cuando la Administración nos habló por primera vez de la participación de los padres en un entonces llamado Consejo de Dirección y no nos lo podíamos creer; qué esfuerzo nos costó a la mayoría de nosotros entender que padres y madres tenían muchas cosas que decir respecto de la educación que recibían sus hijos, y aun con esa idea, qué costoso fue convencerles a los protagonistas de que sí, que su opinión era importante, y que su participación era igualmente necesaria.

Pero, claro, los tiempos y las costumbres eran otros. De un pueblo que era capaz de imaginar un *streap-tease* en Gilda o deleitarse lascivamente con la emisión radiofónica de *Esmeralda, no me toques la espalda* (canción prohibida sistemáticamente por la censura episcopal), habíamos pasado a ser europeos no sólo de vocación sino de hecho, es decir, modernos, en una palabra. Así demostrábamos de una vez a los gabachos que Francia no comenzaba en los Pirineos y atrás iban quedando el Sescientos y la tortilla de patatas con la sandía (más nevera, suegra y combo familiar) de los domingos; atrás iban quedando el *Nodo*, las seis copas de Europa y la TV en blanco y negro; atrás, el Cara al Sol, el Franco-Franco-Franco, sus millares de replicantes excombatientes y la democracia orgánica; atrás, las dos España, la muerte de Manolete o el gol de Zarra a la «pérfida Albion», el botijo y la peineta... Por delante... la cultura del «pelotazo», versión *video-clip* de la cultura del ahorro termitero de épocas pasadas.

Seguramente los cambios más llamativos habían llegado con la década de 1990. Por mucho que dedicamos no sólo claustros, sino los recreos para debatir, discutir, opinar, juzgar... a la Ley recién aprobada en 1990, no nos creíamos del todo que llegaba, que se acercaba con pasos firmes, y en 1992, tenía-

mos ya escolarizados a los niños en Primaria, y volvíamos a recuperar la palabra «maestro», hermosa palabra donde las haya. También, los «especialistas» comenzaron a invadir nuestro particular reino de Taifas; llegaba el de Educación Física, el de Inglés o la de Música y se sentaban en mi mesa, utilizaban mi pizarra y a veces, incluso alteraban el orden de mi clase y la disciplina de mis niños. Por cierto, éstos aprendían muy bien con los vídeos que nos proporcionaba el Centro de Recursos que existía entonces. Yo, por mi parte, seguía necesitando esta vez al portero para que lo colocase y pusiese en funcionamiento.

Con todos estos años, he llegado a la conclusión de que el tiempo se convierte en el gran enemigo de la escuela; ahora que nos obligan a permanecer más tiempo en el colegio, resulta que en la escuela no hay tiempo. Las mesas se cubren de papeles, unos encima de otros, cada uno de ellos tenía que ser elaborado en un plazo que ya ha cumplido. Las normas se suceden sin dar ocasión para cumplirlas. Tenemos que redactar las finalidades educativas, el reglamento, los proyectos curriculares... y debe hacerse con la colaboración de los padres, que como confiesan que no saben, pues también nosotros hacemos su parte. Ha entrado a modo de borrasca una colección de palabras nunca oídas en la escuela y tal cantidad de siglas que algunas se hacen irreconocibles.

Desgraciadamente, con los relojes digitales no hay ni tic ni tac. Por eso, un segundo de ahora no es lo mismo que un segundo como los de antes y en vez de varias fases de la Luna, un *zapping* frenético; en vez de algunos ciclos litúrgicos, un bocado apresurado a una hamburguesa de dudoso origen alimenticio y oscura estética culinaria; en vez de varias eternidades, la nanofragmentación angustiosa del presente como sensación de que no tenemos tiempo para nada. Aquella sístole y diástole tan familiar, tan rítmica y acompasada con nuestros actos cotidianos que desgranaban el presente para convertirlo en una promesa de futuro, ha sido sustituida por una frenética y

macabra danza de dígitos sobre una pantalla. Sencillamente lamentable.

Y a todo esto, parece ser que la informática ha llegado al centro, pero en realidad lo que ha llegado es un ordenador al despacho del director que sólo él utiliza, entre otras cosas porque es el único que conoce su manejo. Conforme hemos ido acercándonos a los fines del siglo se han ido recibiendo algunos más hasta proveernos de una sala de informática que utilizan los compañeros más avezados en la materia. De todas formas, yo no he puesto mucho empeño pues no me parece que deba tratarse el uso de los medios como una excepcionalidad, y los niños cuando van a la sala de informática parece que fuesen de excursión. El director de mi colegio dice que pronto tendremos ordenadores en las aulas con conexión a Internet. Creo que son pocos los compañeros de mi colegio que no tiene ya algún curso de informática impartido por el Centro de Profesorado de turno y oficio.

Resumiendo, a veces tengo la impresión que durante tantos años que llevo trabajando en la escuela he ido subida al carro de la evolución, comprendiéndola o sin comprenderla; me he sumergido en los cambios, creyendo en ellos o sin creer; me veo alguna vez como una marioneta haciendo lo que toca: ¿unidades didácticas? Pues unidades didácticas; ¿proyectos curriculares? Pues proyectos curriculares; ¿contenidos procedimentales? Pues contenidos procedimentales...

Estos niños y niñas no son como los de antes, ni mejores ni peores pero, eso sí, amamantados por la leche digital de la cultura de las pantallas, lobeznos de la Postmodernidad que se pirran por unas botas deportivas de marca y que tienen mucho de *McAlumnos* que asisten al *Disneycole* o se vuelven idiotas hipnotizados con tanto videojuego o ciberadicción. Pero en lo más íntimo de sus corazoncitos siguen siendo niños y niñas y en eso se funda, en parte, la magia de la escuela.

Sin embargo, creo que en el fondo yo sigo enseñando igual, que soy una pesada con mis alumnos y alumnas porque creo

que tienen que trabajar, que esforzarse, que debe atenderse más a quien más lo necesita. Y la enseñanza, en los últimos treinta años, podrá haber pasado desde la Prehistoria a la Postmodernidad, o de la tiza al *bit*, según se mire, pero a mí me sigue apasionando.

*Del diario de una maestra de Escuela
Huelva, Primavera de 2002*

Frialdad, el maestro de las tabernas

Le llamaban Frialdad. En realidad nunca supimos a santo de qué le habían colgado aquel sambenito tan contradictorio desde el punto de vista semántico en un pueblo caliente del Sur.

Todos los vecinos de la localidad, chiquillería incluida, sabían de las andanzas de este singular personaje. Estaban los maestros y las maestras de la escuela, por una parte, y estaba Frialdad, por otra. Unos ejercían la docencia reglada con su grupo de alumnos y alumnas en horarios regulares y estables, entre las paredes de sus aulas y Frialdad sentaba cátedra entre los parroquianos de la intrincada geografía urbana de bares, tabernas, tascas y asimilados.

Entre los efluvios del alcohol fermentado era capaz de realizar auténticos prodigios intelectuales y lo mismo se sacaba de la chistera de su memoria una cita lapidaria en latín vulgar que desvelaba los arcanos pitagóricos de la Geometría euclidiana. Eso sin despeinarse.

Frialdad era el «Makinavaja» de la Pedagogía. No sabíamos si era un rebelde con causa pero sí tenía un hálito de *Domine Cabra* que le perseguía hasta en su sombra. Con las mejillas delatoras, este practicante excelso del culto de Dionisos, escanciaba en su garganta el enésimo vaso de vino mientras, en-

varado y solemne, luchaba lo indecible contra la fuerza de la gravedad, las leyes del equilibrio y las de la compostura... y a todas juntas las vencía.

Era entonces, al alcanzar el nirvana ético, cuando la mente de Frialdad se abría de par en par y por su boca salían, en una estampida salvaje, fechas, nombres, datos inescrutables, sentencias y proclamas, citas... en un tropel desbocado con la loable intención de cambiar el sesgo obtuso de la inteligencia de los tertulianos quienes, a sabiendas de lo que les podía suceder, realizaban denodados esfuerzos en hacer mutis por el foro con tal de librarse de tan ilustrada avalancha. Muchos ponían todo su empeño en el menester pero aquello era como un encierro pamplonica y más de uno quedaba empitonado por los eruditos aguijones de aquel faro de la sabiduría.

Y al momento de entrar en trance, el discurso pedagógico de Frialdad sufría una fabulosa mutación y se convertía en un gigantesco y descomunal hipertexto que encabalgaba, sin sucesión de continuidad, saberes enciclopédicos de la más variada índole y naturaleza, buscando las relaciones ocultas y manifestadas en la portentosa omniscencia de que era capaz. Después de muchos años, caímos en la cuenta de qué era lo del currículum globalizado y la interdisciplinariedad.

Frialdad era un maestro del pueblo. Uno piensa en este personaje de leyenda urbana, autodidacta hasta la médula, y no llega a comprender cómo se podía llegar a saber tanto sin haber estudiado el Bachiller, ni haber ido a la Universidad o haber realizado algunos masters en el extranjero y, sobre todo, sin ver los doscientos canales de la televisión digital ni tener una conexión de ADSL al nuevo oráculo de la Postmodernidad que es Internet.

Los cursos académicos van de septiembre a junio. Los de Frialdad se acomodaban entre vendimia y vendimia y sus horas lectivas tenían el agradable ingrediente de la sorpresa, pues su lección podía ser dictada al medio día o bien a la caída de la tarde y casi nunca en el mismo lugar dos veces seguidas, por

lo que su particular cruzada de extender el evangelio pedagógico alcanzaba a un buen número de almas, la mayoría en esa indescifrable línea que separa el analfabetismo de los mínimos rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo.

Poseía Frialdad otra cualidad innata para la cual era tan necesario como imprescindible. Como los antiguos escribas egipcios o los monjes del *scriptorium* monacal, Frialdad, eso sí, a cambio de unas monedas, era el nexo que unía a la administración con sus administrados. La escasa y, en muchos casos, nula competencia lectoescritora de los habitantes de nuestra localidad para presentar dignamente un escrito de alegaciones o rogatoria común, hacían brillar con luz propia la faceta amanuense de Frialdad otorgándole el título honorífico de cronista oficial de la villa a ese nivel tan prosaico pero tan cotidiano. Se comentaba como un rumor insistente, y su fama le precedía por ello, que había llegado a dirigir un escrito al mismísimo Franco.

Frialdad era el *Deep Blue*, o mejor, el *ASCI White* de la erudición fatua y pedante. Cuando afirmaba algo, ese algo tenía el valor añadido de que había sido dicho por aquella versión viviente de *La Enciclopedia* de Diderot y D'Alambert, corregida, aumentada y actualizada al siglo XX, el valor intrínseco de un Aristóteles de salón cuya palabra era todo un acto de fe para ser esculpida en mármol (*ipse dixit*).

No nos cabe la menor duda de cuál habría sido el resultado de un enfrentamiento académico en nuestro singular personaje y cualquiera de esas aberraciones monstruosas informáticas ingenizadas para establecer los límites insondables de la inteligencia humana.

Si el cerebro de una persona es semejante a un conjunto de computadoras o procesadores trabajando en paralelo y alimentando la actividad electroquímica de cien mil millones de neuronas diferenciadas e íntimamente interconectadas entre sí, en el caso de Frialdad debía tratarse de una máquina neurofisiológica rayando la perfección, asistida por una especial y *sui generis*

lubricación enológica que le daba alas para tocar con la punta de su ingenio lo sublime y dejando en el terreno de lo mortal la mediocridad del millón de billones de operaciones aritméticas por segundo que un cerebro gris y del montón es capaz de realizar.

Hacíamos las más peregrinas conjeturas que explicaran la procedencia y el origen de Frialdad, todas sin fundamentos sólidos y sin garantías de veracidad. Unas hablaban de un eminente catedrático universitario, defenestrado por las hordas franquistas en sus medidas de depuración ideológica y eugenesia del colectivo docente y que recaló en nuestra villa por tener allí unos parientes lejanos (esta alternativa no coincidiría con su visible ausencia de activismo político, incluso verbal, en contra del Régimen).

Otras opciones, más plausibles, le situaban al borde de la locura del genio intelectual, ególatra, narcisista y misógino, que ahogaba su ocio y su negocio en un estado de vigilia intelectual permanente.

Perdido entre las brumas de los recuerdos de la infancia hemos rescatado a este maestro de las tabernas, insigne prócer de la cultura popular y cordón umbilical que unía al pueblo con las ventanillas del «vuelva usted mañana» que describiera Larra. Del ayuntamiento de esas dos facetas, emergía el carisma popular e intransferible de Frialdad cuya labor, insistimos, era semejante a una ONG que consagrara todo su esfuerzo a redimir la lacra plebeya del analfabetismo y la estulticia colectiva.

Aún así, su condición de maestro de las tabernas, donde sublimaba su grado progresivo de alcoholemia transformándolo en una letanía incontinente y sin clausura de conocimientos, ha sido la que nos ha dejado esa huella indeleble de su existencia.

*Fabulación sobre recuerdos de la infancia
Huelva, verano de 2002*



I. GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO Y DOMINACIÓN DE LAS MENTES

Dice la Biblia: «El pan de los pobres es su vida. Quien se lo quita es un asesino» (Eclesiástico, 34). Leonardo Boff, teólogo de la Liberación, afirma que el mercado está celebrando más sacrificios humanos que los aztecas en el Templo Mayor o los cananeos el pie de la estatua de Moloch (Galeano, 2000a: 160). De vez en cuando, se apela a nuestra caridad mediática para paliar los efectos de un desastre natural o una situación de indigencia colectiva de una población y el ciclo continúa durante un breve período de tiempo y con números de cuentas bancarias para que descarguemos nuestras conciencias opulentas y se cierra cuando en los medios ya no hay ecos del suceso en cuestión. Así, más o menos, es la vida vista desde estas atalayas mediáticas.

A veces, las repercusiones mediáticas de un acontecimiento negativo puede actuar como un efecto «biombo» sobre otros que se están produciendo. El 11 de septiembre de 2001 mientras las Torres Gemelas se desplomaban obedeciendo las leyes inexorables de la gravedad, en el resto del mundo no se había detenido las crueles estadísticas de muertos de pura hambre por minuto (por citar un solo ejemplo del amplio repertorio de lo intolerable).

Cuando nos preguntamos si de verdad el problema es la pobreza, bastará con la caridad. Pero si el auténtico problema es la injusticia, habrá que replantearse el fundamentalismo del mercado, aunque comencemos tímidamente en nuestras conciencias. Helder Cámara, el obispo brasileño decía que la cari-

dad en el fondo no consuela: «Si doy comida a los pobres, me llaman santo. Y cuando pregunto por qué no tienen comida, me llaman comunista» (Galeano, 2000a: 318).

Ésta podría ser sin lugar a dudas una radiografía apresurada del mundo en que vivimos y del lado más oscuro de la condición humana. El último tercio del siglo XX nos dejó muestras palpables que los vaticinios que se puedan hacer de los tiempos venideros pueden desacreditar al más afinado de los profetas. Los antiguos métodos para penetrar en las consecuencias del tiempo no han sido sino confesiones de imposibilidad y siglos ya de ciencia experimental nos han enseñado a discernir entre lo predecible y lo impredecible: hay cuestiones a las que podemos responder, pero también hay otras que sólo se contestarán a través de los mismos acontecimientos (Griffiths, 2000). En una cosa casi podemos estar seguros (manteniendo las reservas de la afirmación anterior): el siglo XXI seguirá siendo un siglo americano al menos en un futuro próximo.

Sabemos que el mundo no es igual a como era antes desde aquel 11 de septiembre de 2001. Esto, que se ha repetido hasta la saciedad, no es más que el reflejo narcisista de saberse el ombligo de Buda. Estados Unidos no pudo comprender hasta ese día algo tal elemental como que un escorpión puede derribar a un elefante. En ese caso, el escorpión del fanatismo teológico acabó con los símbolos del elefante del poder financiero y tecnológico de América. El World Trade Center desplomándose envuelto en llamas ha pasado ya al inventario de hogueras apocalípticas de la cultura visual depredadora de nuestros días: las imágenes de los campos de concentración nazis, la calabaza de Hiroshima, las bombas incendiarias de Vietnam o la ingenua candidez de las incursiones aéreas sobre Bagdad, entre otros ilustres ejemplos.

El mundo actual discurre sumido en enormes contradicciones y paradojas: los automatismos digitales del ciberespacio o la interpretación canónica que hacen de ese mundo los economistas apologistas de la globalización, no acaban de cuadrar

las estadísticas del hambre y de la miseria, repartidas de una manera tan desigual. Un mundo donde ya es posible la clonación genética y la recreación de una post-especie humana y en donde la extraordinaria expansión de la Red, como una gigantesca metástasis de la información, puede dejar en ridículo a sus profetas. Curiosamente, estos tres signos de nuestro tiempo (el mercado, la clonación genética e Internet) no se encuentran en manos de autoridad alguna y menos del Estado.

Uno de los vates del futuro, Daniel Bell (1994), hablaba de la sociedad de la información como una sociedad desprovista de ideología y, observando las tendencias de los Estados Unidos, construía una sociedad ideal caracterizada por el ascenso irresistible de las elites que conformaban una «tecnología intelectual».

El advenimiento de una sociedad jerarquizada, regida por un Estado-providencia, sería algo inaplazable para la Historia. En esa sociedad, la economía se deslizaría hacia los «servicios técnicos y profesionales» a través de un crecimiento lineal y exponencial. El progreso llegaría, casi por ósmosis, al resto de los países más atrasados (Mattelart, 2000).

Toffler (1990) se encargaría de popularizar la doctrina de la occidentalización (*westernization*), creando en la ciudadanía el deseo de futuro. Un futuro que dibujó en el contexto de una democracia interactiva, una desmasificación de los media, la activación de la producción y el consumo, eje vertebrador de la economía mundial, el pluralismo, el pleno empleo... y con el peligroso anacronismo del Estado-nación aunque el pronóstico del futuro albergara la disolución de las diferencias entre ricos y pobres, entre capitalismo y comunismo.

Desde la década de 1960 el esquema geopolítico que legitima la noción de sociedad de la información se encontraba presente en los análisis de los estadistas y consejeros políticos que estudiaban las consecuencias internacionales de la convergencia entre la informática y las telecomunicaciones. Uno de los más importantes, Zbigniew Brzezinski, pronosticaba que,

gracias al dominio de las redes mundiales de la información, los Estados Unidos se transformarían en la primera sociedad global de la Historia y configurarían el destino de las demás naciones a través de la propagación de los valores. Y a idénticas conclusiones llegaría la Administración Clinton tres décadas más tarde cuando estableció la doctrina de la «seguridad global»: «El saber, más que nunca, es poder. Estados Unidos es el único país que está en condiciones de llevar a cabo por sí solo la revolución de la información. El eje de la tecnología de la información, fuerza multiplicadora de la diplomacia estadounidense, es la base del *soft-power*, la seducción ejercida por la democracia estadounidense y los mercados libres» (Nye y Owens, 1996).

Con estas perspectivas, el ideal de westernization recibió el respaldo definitivo cuando se admitió la convicción de que el futuro estaba reservado para un mundo globalizado que, en este caso, no deja de ser un eufemismo de americanizado.

En un informe, *Tendencias globales 2015*, elaborado por el National Intelligence Council, un centro de estudios de la CIA, se afirma que el mundo a quince años vista estará más poblado y aunque, en teoría, habrá más alimento, también habrá más población que pase hambre, enfermedades y mucha sed porque el agua se va a convertir en un bien realmente escaso. Sostiene el informe que Estados Unidos seguirá manteniendo una clara hegemonía en todos los terrenos y en todos los escenarios internacionales (Rituerto, 2000).

Para los defensores de la globalización, el citado informe dibuja un horizonte bastante gris: aunque admite que el crecimiento económico sostenido será posible y que la economía mundial volverá a crecer en los próximos años, todos esos beneficios que se produzcan no serán universales y apunta que quien puede sacar un gran beneficio financiero de la globalización económica serán los grupos de delincuentes organizados de los que se dice «corromperán a líderes de Estados inestables, influirán en bancos y negocios y colaborarán con movimientos

políticos insurgentes para controlar importantes áreas geográficas».

Desde un punto de vista geoestratégico, China, India y Rusia apuntan a configurarse como localizaciones sociopolíticas y socioeconómicas de primera magnitud. El Informe plantea dos elementos nuevos en relación con el desaparecido orden mundial de la Guerra Fría: la asimetría y la ciberguerra. Cuando existían dos bloques antagónicos, cada parte de ese conflicto incruento tenía su potencial armamentístico comparable al de la otra parte (simétrico). Ese equilibrio inestable dejó paso a una supremacía aplastante de los Estados Unidos en todos los aspectos incluido el tecnológico y es precisamente aquí donde el Informe ve la propia debilidad de esa supremacía porque se podría ver debilitada por ataques cibernéticos de naturaleza nuclear, química o biológica en un mundo cada vez más interconectado y dependiente de las redes. Y eso sin contar, la Historia reciente nos lo demuestra así, con la vorágine terrorista que puede ser encabezada por los mil y un Bin Laden que se han juramentado para acabar con la opresión de Occidente.

Mattelart (1993) ve en los Estados Unidos la primera sociedad global de la Historia, al ser una sociedad donde el 65% de las comunicaciones planetarias parten de ella. Además, también es la única en haber conseguido un modelo exclusivo y exportable de modernidad, esquemas de comportamientos ciudadanos y escala de valores. Todo eso puede ser calificado como una forma especial de imperialismo: el imperialismo cultural.

Memoria del siglo XX: la centuria genocida

La memoria del siglo XX retendrá que ésta fue una centuria convulsa y agitada, tanto que se le podría denominar «el siglo de las sombras»: «Huérfanas de criterios, las sociedades occidentales pendulan hoy desde el enfeudamiento en el materialis-

mo más grosero al vasallaje más servil de los fundamentalismos religiosos» (Cebrián, 1992):

✂✂ En su recta final han quebrado ideologías que sustentaban otros modos de organizar la sociedad: la irresistible ascensión del marxismo-leninismo y su caída inevitable en cascada en todos los países del orbe socialista que sostuvo con el mundo capitalista un pulso diplomático y geoestratégico en una dinámica de tensiones y conflictos durante décadas entre los dos sistemas, aunque USA y la URSS participaran, directa o indirectamente, en otros conflictos de carácter regional para frenar el «avance» del antagonista.

✂✂ Una carrera espacial entre el mundo capitalista y el socialista que tuvo su etapa culminante con la llegada a la Luna, empeño que se ha internacionalizado y que implica el uso de tecnologías aptas para cubrir distancias siderales partiendo desde el dominio de la nanotecnología.

✂✂ Dos matanzas a escala megaindustrial en el plazo de treinta años y que se cierran con el uso militar de la energía atómica en Hiroshima y Nagasaki, energía que en tiempos de paz también tuvo su necrológica en Chernobyl.

✂✂ Han aparecido nuevas enfermedades de las que apenas se sabía nada hace algunos años: el sida, el ébola, el «mal de las vacas locas», el «síndrome de los Balcanes»...

✂✂ La memoria del siglo XX conservará igualmente que este siglo fue el comienzo del mestizaje de las culturas y de las razas y la bastardía de las culturas locales y nacionales en favor de una americanización del mundo, en una modalidad política, económica y cultural fácilmente digerible como el *fast food*.

✂✂ Junto a esa colosal empresa de concienciación universal que fue, era y es la americanización, se asiste al resurgimiento de nacionalismos exacerbados y de fundamentalismos religiosos ancestrales que han demostrado que la paz en el planeta es de naturaleza anoréxica: heridas históricas retornan

en su inevitable ciclo de fatalidad, como el problema de los Balcanes, el conflicto secular entre árabes y judíos o las guerras tribales y las hambrunas cíclicas del África subsahariana como un endemismo más de la zona, reflejo y testigo de un diálogo inexistente entre el Norte rico y el Sur desheredado.

¿Acaso habrá que pensar que el rechazo instintivo hacia el «otro» forma parte del repertorio de conductas escritas en el código genético de los seres humanos? Ninguna civilización ha podido sustraerse a la patología del odio y así, la percepción del «otro» y del «diferente» como una amenaza ha sido una constante en los regímenes totalitarios, nacionalistas o autoritarios. Llevada al extremo, esta patología puede tomar la funesta forma del genocidio, como acto criminal premeditado, sistemáticamente organizado y puesto en marcha con el objetivo de exterminar a comunidades civiles en razón de su nacionalidad, raza o religión (Kapuscinsky, 2001)... o cualquier argumento irracional que racionalice y justifique moralmente lo que nos iguala a las bestias.

Kapuscinsky (2001: 3) enumera cronológicamente nueve episodios de genocidio durante el siglo XX, quizás relegadas en las hemerotecas o en los libros de Historia: la de los armenios por los turcos (1915-1916); el exterminio por la hambruna de millones de campesinos ucranianos en el régimen de Stalin (1932-1933); la eliminación de la población de Nankin a manos de los japoneses (1937-1938); el Holocausto judío en el régimen nazi (1941 a 1945); el asesinato de millones de indios musulmanes e hindúes en la secesión pakistaní de la India (1947-1948); las víctimas de la denominada «revolución cultural» de Mao Zedong en las décadas de 1950 y 1960; el exterminio de una parte importante de la población de Timor Oriental por el ejército indonesio y las milicias pro-indonesias a partir de 1975; la liquidación de la comunidad tutsi por el régimen de los hutus en Ruanda en 1994.

Todos esos genocidios fueron perpetrados y bendecidos por gobiernos oficiales que ejercían legalmente el poder y que se

han beneficiado de la pasividad mundial o del control mediático ejercido sobre la opinión pública.

En conclusión, el siglo XX es valorado globalmente como el siglo de dos totalitarismos (fascismo y comunismo) y de dos guerras mundiales. Se dice de él que fue el siglo de Auschwitz e Hiroshima pero no se menciona para nada que fuera el siglo de los genocidios, aunque existan sobradas pruebas como para poder mantener esa afirmación.

El siglo pasado fue también un siglo preñado de dilemas y sufrió tantos dogmatismos que difícilmente comprendemos cómo pudo salir nuestra civilización adelante. Algunas de estas contradicciones las señala Marina (2000):

✂✂ El mundo se globaliza y se nacionaliza simultáneamente: hay un movimiento de fusión y de fisión parejos: «La economía se mundializa, los corazones se nacionalizan y las cabezas no saben lo que hacer» (Marina, 2000: 24). Hay nacionalismos, regionalismos, localismos y hasta tribalismos en esta sociedad que se denomina a sí mismo global.

✂✂ Aumenta la producción de bienes aunque disminuye el trabajo: la pobreza aumenta a la par que la riqueza. Esta situación tan singular sólo puede ser explicada por el afán mercantilista de la ideología neoliberal, su mentalidad guiada por los parámetros de rentabilidad financiera y la concentración de la riqueza en unas pocas manos. Los movimientos migratorios desde los países pobres hacia los países ricos son el nuevo éxodo postmodernista. A pesar de nuestra casi innata indiferencia, cuando no odio, hacia el «otro», eso no será un obstáculo para que Europa necesite 160 millones de inmigrantes en los próximos 25 años para garantizar su supervivencia económica (*La Vanguardia*, 24 de enero de 2000).

✂✂ Vivimos en una sociedad tecnológica pero desconfiamos de la tecnología. Creemos, dice Marina, que la técnica tiene vida propia y que su poder es tan grande que puede guiar nuestras vidas. Siempre, de todas formas, ha habido y habrá,

tecnóforos y tecnófilos, versión eufemística de los «apocalípticos» e «integrados» de Eco (1990).

✍✍ Confiamos parte de nuestra libertad a los políticos, pero también desconfiamos de ellos: la clase política siempre ha estado en entredicho por parte de la opinión pública. Vivimos en democracias representativas y no nos sentimos representados. Hay una gran desconexión entre la vida privada y la vida pública y todo nuestro «activismo» político se reduce a depositar nuestro voto secreto en una urna cada cuatro años en el mejor de los casos.

✍✍ No sabemos si estamos avanzando o retrocediendo: ¿cuáles son los criterios válidos y fiables para determinar el progreso?, ¿qué entendemos por esa misma palabra? Los avances de la ciencia y de la técnica dejan al descubierto miserias de nuestra condición humana a quien no parece importarle el paso del tiempo y de las generaciones.

✍✍ Creemos que el conocimiento es importante, pero son los sentimientos los que nos hacen felices o desgraciados: se hace tan necesario como urgente modificar el concepto mismo de inteligencia que hemos manejado durante décadas y que ha dirigido nuestra cultura. El mundo de los sentimientos y el de las emociones tienen cabida y un papel importante que jugar en aquel ámbito.

Todas estas contradicciones y otras que se podían añadir nos hacen vivir en un mundo sumamente complejo. Algo primordial, entonces, es la capacidad de tener activados nuestro pensamiento aún conteniendo ideas opuestas: «Tenemos que saber lidiar con la complejidad. Hace muchos siglos que Heráclito dijo: 'El conflicto es el padre de todo'. Pero los lógicos y matemáticos que han estudiado las paradojas saben que sólo se solucionan subiendo de nivel. Las contradicciones se resuelven por elevación» (Marina, 2000: 27).

A esta sociedad se refiere Lipovetsky (1996) como una sociedad narcisista. Después de la inversión masiva en asuntos

públicos y de la agitación social y política de la década de 1960, sobreviene un abandono generalizado de la res publica y la ética y la moral comienzan a anclarse en el individualismo: «La despolitización y la desindicalización adquieren proporciones jamás alcanzadas, la esperanza revolucionaria y la protesta estudiantil han desaparecido, se agota la contra-cultura, raras son las causas capaces de galvanizar a largo término las energías» (Lipovestky, 1996: 50).

Hasta el siglo XX, las desgracias de la Humanidad provenían de una Naturaleza amenazadora, por hambrunas o por azotes como la peste, el cólera o la tuberculosis... desgracias que afectaban a lo colectivo, a los grupos humanos como colectividades. Traspasado el umbral de acceso a un nuevo siglo y milenio, esas condiciones siguen presentes tomando nombres y apellidos como Mitch o a veces con sórdidos temblores de la tierra con fatales consecuencias y otros cataclismos para excitar nuestra caridad mediática, como hemos apuntado antes, pero que son tan imprevisibles como naturales. Sin embargo, unos nuevos miedos aparecen en el presente y que conciernen a la esfera de lo íntimo. Nos estamos refiriendo a los organismos genéticamente modificados o al síndrome de encefalopatía espongiforme bovina o a cualquiera de estas nuevas «desgracias» donde la noción de progreso ha sido absorbida e instrumentalizada por intereses económicos y han generado un sentimiento de que el progreso técnico ha traicionado su promesa de elevar el nivel de vida de los ciudadanos y ciudadanas.

Se ha jugado (y se está jugando) con la suerte colectiva autorizando prácticas arriesgadas o insuficientemente contrastadas. Las «plagas silenciosas» demuestran las trágicas incompetencias de expertos y políticos (Ramonet, 2000). Unos porque callan lo que no debieran y otros porque deciden sin juicio: no solamente el caso de la sangre contaminada, sino también el del amianto, que sigue causando miles de muertes cada año (alrededor de 10.000 en Francia); o la de las infecciones iatro-génicas, las contraídas durante una estancia en un

hospital, que están también en el origen de 10.000 defunciones cada año, cifra que supera a la de accidentes de tráfico; o la contaminación atmosférica de la que es responsable en un 60% los motores de explosión del transporte por carretera y que provoca la muerte prematura de ¡17.000 personas!; o la de los productos cancerígenos emitidos por las incineradoras de residuos urbanos...

Si nos detenemos a leer el informe sobre la encuesta hecha pública en Reino Unido el 26 de octubre de 2000 respecto a la epizootia de la encefalopatía espongiforme bovina (ESB) podríamos entender la actual desconfianza en relación con la carne de vacuno. Todas las medidas aberrantes avaladas por los 'expertos', se adoptaron con absoluto desprecio hacia las leyes de la Naturaleza y los principios más elementales de precaución (...). Retrasos, engaños y desmentidos, así como la actitud irresponsable de las autoridades, iban a conducir inevitablemente a la opinión pública británica a sentirse engañada (Ramonet, 2000). La entrada al siglo XX estuvo refrendada por los motores de explosión, los planes revolucionarios, por el arte subversivo, por la luz eléctrica, el agua corriente, el automóvil, la radio o el cine...

En la mente de los ciudadanos había instalada una idea y una conciencia estable de que el futuro sería siempre mejor gracias a los aportaciones de la ciencia y de la tecnología. El mundo que se asoma al siglo XXI presenta las características que heredó de la centuria precedente pero con unas características que ya apuntan en la sociedad: «... frente a las ruidosas toneladas de producción industrial, el sigilo de la informática; frente al zumbido de las turbinas, los satélites de información; ante las hogueras de los altos hornos, el mínimo fulgor del láser.

El universo productivo ha pasado de ser pesado y macizo a ser liviano y translúcido. De Bessemer a Bil Gates, de Lenin a Negroponte, de las tupidas trenzas de Mata Hari a las ralas mechas de Tamara» (Verdú, 2000).

Y es que la liviandad de la electrónica es lo que define al mundo contemporáneo y lo que era tangible y estable ha perdido su localización geográfica para perderse en la imprecisión de un universo *on line*: «El siglo XX ha sido el último tramo de la Historia en que he predominado el espacio tangible sobre lo intangible, el dinero metálico sobre el invisible, la vida sobre el alargamiento de la vida, la muerte sobre la ficción mediática, la ideología sobre la ironía, la realidad sobre el *reality show*» (Verdú, 2000).

Vertiginosas mutaciones tecnológicas, la persistencia de desórdenes económicos y el incremento de riesgos ecológicos son tres factores de riesgo permanente en la sociedad actual que se asocian a otros más ocasionales pero que también revisten el carácter de endemismo (aparición de nuevas formas de pobreza, la proliferación de nacionalismos, integrismos, actitudes xenófobas...). Todo esto que se respira es un aire mal-sano originado por las flatulencias de las leyes del mercado, esa especie de darwinismo social y económico que ha dividido a los seres humanos en solventes e insolventes, es decir, aptos para integrarse en el mercado o ser excluidos de él (Ramonet, 1997). En este Planeta, de repente, sólo queda sitio para *winners* y *losers* en una carrera despiadada, donde la derrota o el fracaso son los únicos pecados que no tienen redención posible en la escala de valores que nos sirve de referencia.

También el siglo XX se despidió pintando naturalezas muertas. En 1998, tres organizaciones ecologistas –WWF International, New Economics Foundation y World Conservation Monitoring– llegaron a la conclusión de que el mundo había perdido, en los últimos treinta años, cerca de la tercera parte de su riqueza natural (Galeano, 2000a).

Cuando finalizaba 1984 en la ciudad india de Bophal se produjo una catástrofe ecológica con alto coste de vidas humanas (queremos matizar la expresión anterior: primero, porque una sola vida humana es ya un «alto coste» y segundo, porque toda vida que desaparezca de la faz de este planeta después de un

desequilibrio ecológico es también un «alto coste»). Una fábrica de la empresa química estadounidense Union Carbide sufrió una pérdida de gas que se expandió por los suburbios de la ciudad matando a seis mil personas y afectando a otras setenta mil. Los abogados de la multinacional americana sostenían que no podían evaluar cuánto vale una vida humana en el Tercer Mundo. *The Wall Street Journal* del 16 de mayo de 1985, se encargó de hacer cuentas: una vida norteamericana vale 500.000 dólares; teniendo en cuenta que el producto nacional bruto de la India representa el 1,7% del estadounidense, se debería indemnizar a cada víctima india en la misma proporción, es decir 8.500 dólares (aproximadamente un millón y medio de pesetas).

En 1989, la Union Carbide ofreció abonar 460 millones de dólares, casi 80.000 millones de pesetas (una sexta parte de la cantidad reclamada inicialmente), al Gobierno indio si éste se comprometía a renunciar a toda acción judicial. Todavía, las víctimas de ese holocausto industrial luchan por cobrar la cantidad ofrecida. Pero como el cinismo es una de las dominantes de la ideología neoliberal, gracias al acuerdo entre la multinacional y el gobierno indio, las acciones de la Union Carbide subieron dos dólares y eso permitió al presidente de la compañía que la tragedia de Bhopal no había representado para la empresa más que una pérdida de 43 centavos por acción, una ridícula cantidad que no llegaba a las 100 pesetas (Moro, 2001).

Nos parece denigrante que seis mil vidas hayan dejado de existir y que se conviertan aquí, en estas líneas, un ejemplo más de la total impunidad que las grandes multinacionales tienen para asentar sus posaderas en los países pobres, dejar sus heces allí mientras distribuye en el mercado global los productos que fabrica, convirtiéndose ese abyecto mecanismo en un lucrativo negocio. Como cientos de empresas multinacionales, la Union Carbide no aplicaba en la India ninguna de las normas de seguridad que eran obligatorias en los Estados Unidos. La muerte, en forma de tragedia para ser contada en la

realidad que construyen los medios, sólo tenía que sentarse en el umbral de su puerta a esperar su primera oportunidad.

Otro ejemplo que añadir a una lista interminable: si las rosas son alemanas, los tulipanes son holandeses, pero ni una cosa ni otra: Colombia cría tulipanes para Holanda y rosas para las tierras germanas. La belleza de esas flores viaja, sólo en Colombia se quedan los bajos salarios, la tierra empobrecida y el agua mortalmente contaminada.

En octubre de 1999, veintiocho niños murieron envenenados en Taucamarca, una aldea de la región montañosa del Perú, después de beber agua con leche en polvo en una cuba destinada a un poderoso insecticida, prohibido en las naciones industrializadas pero de venta regular en ese país (Galeano, 2000b).

Y esto da la sensación de ser un cuento sin fin. Los países que creen haber pegado un salto hacia adelante cuantitativo hacia la modernización, en realidad lo que han hecho es dar un traspies cuántico hacia su degradación medioambiental: en Taiwán, un tercio del arroz no es apto para el consumo humano por estar envenenado con mercurio, plomo o cadmio; en Corea del Sur sólo se puede beber agua en la tercera parte de los ríos; ya no hay peces comestibles en la mitad de los ríos de China... El aluminio japonés se fabrica en Brasil, donde ninguna estadística registra el coste ecológico del impacto medioambiental de esa actividad... La todopoderosa Bayer alemana vendía una veintena de productos químicos para la agricultura uruguaya, de los cuales tres habían sido considerados «extremadamente peligrosos» y otros tres «altamente peligrosos» por la Organización Mundial de la Salud (obvio es decir que en Alemania la venta de estos productos estaba prohibida)...

Galeano (2000b: 233) denuncia: «Al paso que vamos, habrá que colocar carteles nuevos en la salas de maternidad de los Estados Unidos: 'Se advierte a los bebés que tendrán el doble de posibilidad de cáncer que sus abuelos'. Y ya la empresa japonesa Daido Hokusai vende aire en latas, dos minutos de

oxígenos por diez dólares. Los envases aseguran: 'Ésta es la central eléctrica que recarga al ser humano'».

Este suicidio (o asesinato, depende del punto de vista que adoptemos) lleva aparejado un nuevo sentido del imperialismo o neocolonialismo de matiz netamente mercantil. La empresa global típica se puede financiar en Suiza, tener sus centros de investigación en Alemania, disponer de sus fábricas en Vietnam y vender sus productos en Estados Unidos... La empresa global busca a través de la estrategia de la descentralización y el aumento incesante de la producción, el máximo beneficio. Esta tenebrosa orquestación busca producir allí donde los costes de los salarios y la regulación medioambiental es laxa o inexistente y vender allí donde el nivel de vida es más alto. Curiosamente en el norte robotizado e industrializado los despidos masivos no se ven compensados con la creación de otros sectores y en los países del sur, el incremento de la mano de obra –incluida la infantil– se consigue con un salario raquíutico y con una ausencia notoria y palmaria de los derechos de los trabajadores y trabajadoras (sobre estas últimas recae además otra pesada losa de la globalización: la multiplicación de los sweat shop o talleres de subcontratas, los empleos a tiempo parcial y las formas más precarias de trabajo que son patrimonio casi exclusivo de la mujer en los países del Sur).

La globalización que todo lo puede

Las alteraciones producidas en el panorama financiero internacional durante las dos últimas décadas del siglo XX han convertido a los Estados en pura inopia en la materia, incompetentes para regular el tráfico de divisas y los succulentos negocios de las empresas multinacionales.

También esas alteraciones han dejado obsoletas muchas de las enseñanzas que los economistas aprendieron en sus manuales.

Giddens (1999) habla del «fundamentalismo» del mercado a escala mundial. Dentro de la lógica que supone dar libertad a los mercados globales en el sistema neoliberal, ya que se suponen que son mecanismos que resuelven problemas y tienden al equilibrio, pueden existir fluctuaciones aparentemente irracionales que provoquen dinámicas incontroladas y debidas, sobre todo, a expectativas inducidas más por fenómenos psicológicos que económicos. Así, cientos de miles de millones de dinero «caliente» puede abandonar un país o un mercado en un solo día: «Los bancos centrales no tienen reservas suficientes para soportar la presión colectiva de los especuladores jugando con la devaluación de las monedas más débiles» (Giddens, 1999: 175).

En diversos contextos, patronos, altos funcionarios, intelectuales mediáticos o periodistas de alto rango parecen haberse puesto de acuerdo para hablar una nueva lengua. La nueva conciencia planetaria se difunde a través de los medios de información de masas o a través de Internet y tiene su reflejo más fiel en las «erecciones financieras» de los índices bursátiles. De esta nueva lengua han quedado proscritos términos considerados improcedentes o impertinentes: capitalismo, explotación, dominación, desigualdad, pobreza... Los nuevos amos del mundo «... pretenden rehacer el mundo haciendo tabla rasa de las conquistas sociales y económicas que son el resultado de cien años de luchas sociales...» (Bordieu y Wacquant, 2000). Este nuevo imperialismo simbólico se produce por un incesante «dar más de lo mismo» por parte de los medios, transformado el sentido común de las personas a la par que se dismantela deliberadamente el Estado y su capacidad de intervención en el orden económico. Efectos colaterales de esta ladina operación son, entre otros, el aplastamiento del movimiento sindical, la generalización del asalariado precario y la concepción de empresa como ente de competitividad o de rentabilidad monetaria.

Dos de los organismos transnacionales que difunden el catecismo neoliberal son el Banco Mundial y el Fondo Monetario

Internacional. En opinión de Chomsky (1995), estas dos organizaciones, creadas en 1944 al amparo de la conferencia de Bretton Woods (conferencia celebrada en una aldea de New Hampshire en Estados Unidos por cuarenta y cuatro Estados en el marco de la Conferencia Monetaria y Financiera Internacional de Naciones Unidas), tenían como finalidad la reconstrucción de los estados capitalistas empobrecidos tras la Segunda Guerra Mundial. Cuando lograron reflotar las economías europeas (Plan Marshall incluido), se centraron en lo que denominaron «desarrollo» del Tercer Mundo, eufemismo utilizado para seguir controlando la pobreza del Sur frente a la sociedad rica del Norte. El sistema de Bretton Woods descansaba sobre la regulación de las monedas y sobre la convertibilidad del dólar en oro, lo que convertía a los Estados Unidos en el banquero internacional.

En 1971, Estados Unidos no podía sostener esa situación, ventajosa en décadas anteriores, y una enorme cantidad de moneda no regulada quedó flotando en los mercados internacionales. Los bancos más importantes dieron rienda suelta a esos capitales en forma de préstamos a los países del Tercer Mundo y a las dictaduras latinoamericanas. Sin embargo, al llegar la década de 1980, la anterior crisis del petróleo y la subida de los tipos de interés norteamericanos, hicieron que se incrementara espectacularmente los intereses de la deuda y los países pobres comenzaran a ser aún más pobres. Es decir, al aumentar la deuda por efectos de la crisis, los antiguos «mercados emergentes» se volvieron a sumergir en el lodo de la pobreza y de la miseria. Y lo más triste de esto, es que volverán a sobreexplotar la Naturaleza para pagar esa deuda.

Si Estados Unidos era hasta hace poco el banquero internacional, ahora es quien ejerce un control sobre el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y el primer adalid de la globalización. Chomsky (1995: 89) define las funciones del presidente USA como las de un consejero delegado de una empresa llamada Norteamérica: «Tanto el Fondo Monetario Interna-

cional como el Banco Internacional para la reconstrucción y el Desarrollo (BIRD), nombre original de lo que ha venido a convertirse en el grupo del Banco Mundial, están situados bajo la tutela estrecha del Departamento del Tesoro norteamericano... Estas dos organizaciones, formalmente multilaterales, defienden intereses unilaterales. De ahí la grave crisis de legitimidad que les afecta en la actualidad» (Cassen, 2000).

Desde la caída del muro de Berlín y el hundimiento de los regímenes comunistas la doctrina económica neoliberal se ha convertido en un fundamentalismo recalcitrante que ha quedado en denominarse como «pensamiento único»: «¿Qué es el «pensamiento único»? La traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas, en especial, las del capital internacional... El primer principio del Pensamiento Único es tanto más fuerte por cuanto un marxista distraído no renegaría de él en absoluto: lo económico prima sobre lo político» (Chomsky y Ramonet, 1995: 72). Según esta concepción, la democracia no es el estado natural de la sociedad y sí lo es el mercado. Esta concepción tan utilitarista de lo social ha hecho que la globalización genere nuevos poderes que trascienden de las competencias de los Estados.

A partir de la década de 1980, períodos marcados por las políticas ultraconservadoras de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Gran Bretaña, las doctrinas neoliberales iniciaron su camino para convertirse en nuevo catecismo de progreso para todos los habitantes de este planeta y tabla de salvación para todos los males endémicos en la economía de los países. Después de dos décadas, hemos comprobado que la lista de problemas causados por la mundialización nos tiene que hacer pensar en la bondad intrínseca de sus reglas y procedimientos como paradigma redentor de la Humanidad.

Hoy, la lucha contra la globalización económica es esencialmente una lucha por la democracia, por devolver el protagonismo que le corresponde a la sociedad civil y a los movi-

mientos ciudadanos y las ONG, además de una reivindicación por un reparto más justo de la riqueza y la forma de generar esa riqueza. El movimiento a favor de esos derechos comenzó en Seattle, tras la protestas ante la Organización Mundial de Comercio y están encontrando eco en otros puntos del planeta como una forma de resistencia ante el avance imparable de la globalización económica.

Globalización económica significa que en cualquier parte de este mundo (y probablemente en un futuro fuera también de este mundo) podemos beber una Coca-Cola, usar un Sony o comer en un McDonald's (¿no resulta curioso que *The Economist* utilice como unidad de valor para comparar las diferentes monedas el precio de un Big Mac?).

La liberación de los mercados a escala planetaria sólo tiene un beneficiario colectivo y ése no es otro que las grandes empresas multinacionales que cuentan con la infraestructura necesaria para vender sus productos en cualquier punto del planeta y con ventaja sobre los productores locales, ya que una producción masiva abarata los costes y permite márgenes comerciales más estrechos.

Aún así, la estrategia de las multinacionales también se basa en instalar sus industrias donde la mano de obra resulte más barata y obtengan mejoras en las dispensas fiscales o incluso permisividad estatal en relación al posible deterioro del medio ambiente. En estas nuevas fábricas del neoproletariado post-industrial la vía del despido libre es utilizada con frecuencia para atajar cualquier reivindicación de los trabajadores y trabajadores, con largas jornadas laborales, casi sin vacaciones, sin derechos sindicales... (¿Acaso el proletariado acabó con la caída del régimen soviético o con la desaparición del muro de Berlín?).

Como las cifras y las estadísticas, según del lado que se miren, son argumentos incontestables, podemos apuntar que los países ricos invirtieron 9,9 billones de pesetas en 1992 en comprar o crear industrias en los «mercados emergentes» (léa-

se, como eufemismo que es, «países pobres»), y en 1995 esa cifra ya se había duplicado (17,5 billones). Esta tendencia tiene un efecto de *boomerang* sobre las economías de los países industrializados en el sentido que éstos tienden a adoptar medidas que concedan ventajas manifiestas a las multinacionales para evitar así una fuga eminente de capitales: reducción de los costes salariales, políticas de despidos, subsidio de desempleo, pensiones de jubilación... que, a su vez, repercuten en los entramados colectivos del Estado del bienestar (sanidad, educación, infraestructuras...) y son una rémora para cualquier intento de mejorar nuestra calidad de vida (Planchuelo, 2001).

Lo más trascendente de la globalización en lo que se refiere al nuevo fenómeno de la liberalización de los mercados financieros, es que permite a los inversores mover enormes capitales con entera libertad por todas las Bolsas del mundo en las que se invierten diariamente 1,5 billones de dólares cada día. De esa astronómica cifra, sólo el 10% está destinada a la creación de riqueza social en forma de nuevas empresas y nuevos puestos de trabajo mientras que el 90% restante es para la pura rentabilidad especulativa.

Para Friedman (1999), una de las autoridades y adalides de la globalización, la integración de mercancías, finanzas y tecnologías ha sustituido como sistema internacional a la Guerra Fría y se asienta en tres equilibrios que se solapan y se relacionan mutuamente.

El primero es el equilibrio tradicional entre Estados-nación, todavía importante; el segundo equilibrio se da entre Estados-nación y mercados globales, es decir, millones de inversores que mueven el dinero por el mundo «con una pulsación de ratón» desde los centros de poder financiero en las Bolsas de Frankfurt, Hong-Kong, Londres o Nueva York; y el tercer equilibrio es el que relaciona a los individuos con los Estados-nación porque en ningún momento de la Historia los individuos se han vuelto tan poderosos (Friedman cita el caso de Jody William, Premio Nobel de la Paz por su aportación a la campaña interna-

cional para la prohibición de minas terrestres utilizando como sistema de comunicación y difusión el correo electrónico).

Sin embargo, para Ramonet (1999) la globalización tiene que ver muy poco con el progreso y mucho con el dinero. También ha provocado un proceso encontrado de fusión y fisión: por una parte, los Estados firman tratados de libre comercio reduciendo las barreras aduaneras y proteccionistas para proporcionar seguridad y fuerza económica a su economía; pero, por otro lado, antiguas nacionalidades se fragmentan discutiendo fronteras físicas y con ansias de anexión y de limpieza étnica en algunos casos (curiosamente ni Bosnia, ni Croacia, ni Kosovo, ni Palestina... han formado parte de la «cara amable» de la globalización).

Si evaluáramos nuestro mundo de la globalización económica, ¿qué encontraríamos? Posiblemente un catálogo de intolerancias que piden justicia ante el tribunal de la Historia (Guzmán, Correa y Tirado, 2000). Las cifras estadísticas suelen ser frías pero a veces reflejan tremendas realidades: según el Informe sobre Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), una quinta parte de la población mundial (unos 1.300 millones de personas) sobreviven con menos de un dólar al día; antes de la globalización, en 1960, el 20% más rico del planeta era 30 veces más rico que el 20% más pobre y en 1997 esa proporción había ascendido a 74 veces, con lo que la brecha que separaba a los países ricos de los países pobres se había ensanchado aún más; si sumamos los productos interiores brutos de los países subdesarrollados del mundo, con unos 600 millones de personas, no llegarían a alcanzar la fortuna total de las tres personas más ricas del planeta (Ramonet, 1999).

Cabría la posibilidad de argumentar a favor de la globalización económica que ésta genera la creación de industrias y empresas en zonas deprimidas de la Tierra, pero como también las cifras y las estadísticas, según del lado que se miren, son argumentos incontestables, podemos apuntar que los países ricos

invertieron 9,9 billones de pesetas en 1992 en comprar o crear industrias en los «mercados emergentes» (vuélvase a leer, como eufemismo que es, «países pobres»), y en 1995 esa cifra ya se había duplicado (17,5 billones).

En opinión de Chomsky (www.rebellion.org/chomsky/nelsonjobin170202.htm, consultada en febrero de 2002), que asumimos y compartimos, el mundo precisa una nueva internacional para luchar por una globalización que favorezca los intereses de los seres humanos en vez del gran capital. Pero hoy por hoy eso da la sensación de ser una tarea imposible: la economía globalizada es la ética financiera de la Postmodernidad e incluso la estética de su moralidad.

Naredo (2000) hace alusión a un decálogo de la globalización o las principales mutaciones del mundo financiero en nuestra sociedad contemporánea:

✍ El dinero como algo tangible y definido está siendo sustituido por una serie de instrumentos financieros que están ocupando las funciones de aquél: desde una simple tarjeta electrónica de crédito hasta un impulso magnético que circula por la Red para confirmar un asiento bancario. Esto hace cada vez más anecdótico la acumulación de dinero y los pagos en metálico.

✍ El poder del dinero no reside ahora en quien lo tiene ahorrado sino en quien tiene la posibilidad de que se le preste y a su vez prometa ganancias futuras. Como ejemplo, las ampliaciones empresariales por compra o absorción se hacen frecuentemente sin pagos en dinero.

✍ Las grandes firmas multinacionales se están convirtiendo en enormes bancos de negocio cuya actividad principal pasa por la emisión de pasivos para seguir creciendo cada vez más.

✍ Las acciones de las compañías se han convertido en moneda de cambio. Una tendencia que se ajusta a lo anterior consiste en la cesión de opciones sobre acciones de la empresa a sus altos ejecutivos como forma de remuneración (de esa

forma, se ven más involucrados en el futuro de la sociedad). De acuerdo con esa filosofía, los beneficios obtenidos por las compañías deben reinvertirse en nuevas operaciones creadoras de valor financiero y no en el pago de dividendos (y nunca creando empleo).

☞☞ Como consecuencia de lo anterior, la burbuja especulativa bursátil es de tal dimensión que hoy es difícil que una absorción de una empresa por otra de iguales características se realice con dinero en metálico. Lo normal es que esa transacción se efectúe mediante el intercambio de acciones y valores entre las dos empresas (sólo si la empresa que se compra es pequeña o pertenece a países poco desarrollados, se efectúa la operación con pago al contado).

☞☞ El éxito de las operaciones de «creación de valor» viene facilitado por las relaciones cada vez más estrechas entre las multinacionales y las grandes instituciones financieras. Estos operadores bursátiles cierran el ciclo de dominación del dinero ajeno captando los fondos del mediano y pequeño inversor para inyectarlos en transacciones y proyectos financieros de gran envergadura (los fondos de inversión y los planes de pensiones no serían otra cosa que los terminales de los grandes conglomerados empresariales especializados en esa tarea).

☞☞ Resulta paradójico que estas nuevas vías de utilización del dinero ajeno para negocios propios sean menos visibles que antes. Un ente anónimo y colectivo, el «mercado», ha sustituido a las instituciones concretas y ahora se dice que «los mercados no confían en la capacidad de respuesta de una economía» o que «castigan la política económica de una empresa» en vez de afirmar que ciertos «fondos de inversión» o «planes de pensiones» están especulando contra una moneda o empujando a la baja el valor bursátil de una compañía.

☞☞ Estamos asistiendo a la emancipación de la economía financiera del poder político. Durante largo tiempo, el privilegio de la creación del dinero fue algo exclusivo de la autoridad política, privilegio que se extendió luego a los bancos permitiéndolo-

les crear «dinero bancario» pero siempre bajo la interesada tutela del Estado y cumpliendo la normativa de éste. Las empresas privadas y las grandes multinacionales acabaron con ese monopolio del Estado cuando comenzaron a emitir pasivos financieros que suplían las funciones del dinero.

Asistimos así en los últimos decenios a un espectacular crecimiento de activos y pasivos que se respaldan entre sí originando además el «dinero financiero» que se revela altamente beneficioso (es decir, rentable) para quien sabe sacar provecho de él.

✍✍ La existencia de un marco institucional que controla la acumulación del poder político pero que deja las manos libres para la acumulación del capital financiero al mejor postor, está socavando el poder del Estado quien se pliega a las presiones de quien tiene el dinero con el objetivo de ahuyentar posibles crisis económicas. La consecuencia directa de este hecho es que la influencia de las grandes multinacionales y las grandes empresas es hoy tan grande que se sitúan por encima de los Estados y utilizan a éstos para imponer unas reglas del juego que benefician los intereses financieros por encima de los políticos.

✍✍ Como ocurrió en el período colonial, cuando las potencias se repartieron el planeta, hemos entrado en un juego económico en el que las ganancias de unos han de ser sufragadas por las pérdidas de muchos. Aún así, el crecimiento continuo e ilimitado de la burbuja financiera no está exenta de riesgos en una especie de «economía de casino» pero con la particularidad de que el riesgo no sólo afecta a los jugadores sino al conjunto de la masa social que puede, por razones que se les escapan y no están a su alcance, perder su puesto de trabajo, ver menguada de forma drástica su poder adquisitivo, sus ahorros o sus pensiones, entre ciertos «desajustes» económicos y de políticas laborales.

Una globalización donde se privatizan las ganancias y se socializan las pérdidas es la bendición del capitalismo neoliberal

que deja al descubierto que las personas pueden nacer iguales ante la ley pero no lo hacen así ante el mercado (Mattelart, 1999). La razón del mercado impone sus dogmas totalitarios magnificando la fortuna de unos pocos privilegiados y magnificando la miseria de millones de parias en los que el hambre, la pobreza, el analfabetismo o los conflictos bélicos alcanzan dimensiones que sobrepasan lo que podríamos concebir con el nombre de tragedia humana y que forman un vergonzante catálogo de intolerancias de la condición humana (Guzmán, Correa y Tirado, 2000). Puede alegarse que el hambre ya existía como una pandemia en ciertos espacios geográficos antes que comenzara a desarrollarse la economía de mercado. Eso es cierto, pero también es cierto que la globalización no sólo no ha remediado esa situación sino que la ha aumentado de forma exponencial.

*De la racionalidad ilustrada al caos simbólico
de la Postmodernidad*

Los tiempos afectados de milenarismos son proclives a una búsqueda incesante por reconstruir el sentido de lo humano y por ofrecer una nueva cosmovisión como marcos explicativos de lo cotidiano y de lo trascendente. A nuestro tiempo presente, en el que vivimos en un mundo en continua metamorfosis e inmersos en una encrucijada de dos siglos y dos milenios, se le da el nombre genérico de Postmodernidad.

Éste es un concepto complejo y al que Giddens (1993) alude diciendo que lo predecible y prediseñado casi no tiene cabida en el futuro inmediato: «La condición postmoderna se distingue por una especie de desvanecimiento de la 'gran narrativa', la línea de relato englobadora mediante la cual se nos coloca en la historia cual seres que poseen un pasado determinado y un futuro predecible».

En un sentido figurado, la Humanidad ha conocido, hasta la aparición de la Modernidad dos principios rectores y explicati-

vos de la vida en común: primero los dioses y luego la razón (Guzmán, Correa y Tirado, 2000). El imperio de la razón llevó a la búsqueda de un único modelo de belleza, de verdad o de bien y en eso se justificaba la concepción clásica de la Modernidad basada, fundamentalmente, en la construcción de una imagen racionalista del mundo.

El modelo de civilización de la Modernidad que nos legó la Revolución Francesa queda frustrado a pesar de la consolidación definitiva del poder de la razón a través de acontecimientos a escala planetaria tan faltos precisamente de razón (Pérez Gómez, 1998): dos guerras mundiales, los preludios del infierno en Hiroshima y Nagasaki, el holocausto provocado por los nazis, las guerras de Vietnam y el Golfo Pérsico, las guerras tribales en el continente africano, la permanente crisis de los Balcanes, el desastre de Chernobyl, el hambre, el paro, el racismo, la xenofobia, las diferencias Norte-Sur... son algunos ejemplos desacralizadores de aquello que los revolucionarios franceses entronizaron en Nôtre Dame como la diosa Razón (o al menos de su legado histórico). Para la Historia quedará atrás un marco interpretativo que impone una representación ordenada de los acontecimientos humanos. También quedará atrás el imperio de la razón como garante de la ordenación de la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas y de los Estados.

Se podría considerar la Postmodernidad y sus manifestaciones más genéricas como una excrecencia o prolongación del tiempo presente. Otros *-ismos* en la Historia significaron ruptura violenta con el pasado o transformación revolucionaria de lo actual, pero el «*post-*» es un plus que no niega su procedencia mediante un *anti-*, ni la supera con un *neo-*, o la hace evolucionar con un *-ismo*. Representa lo anterior a la manera de un espectro y es por esto que carece de fuerza vital. Los *post-* son como el crecimiento de las uñas y los cabellos después de la defunción, es el caminar de las ocas o de las gallinas después de haberles seccionado el cuello» (Verdú, 2000).

De hecho, hay pruebas evidentes de ello en la moda del *revival*, en el gusto por lo retro, en la obsesión por las antigüedades, en la omnipresencia industrial del reciclaje o en la adoración de lo *kitch*... La sociedad opulenta de Occidente está repleta y colmada de teléfonos celulares, conexiones de fibra óptica, agendas electrónicas, emisiones de televisión en alta definición, infinidad de instrumentos de comunicación... sin que, tal vez, se tenga nada nuevo que comunicar.

De forma genérica, se entiende por postmodernismo una «corriente intelectual caracterizada por el rechazo más o menos explícito de la tradición racionalista de la Ilustración, por elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica, y por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una 'narración', un 'mito' o una construcción social» (Sokal y Bricmont, 1999: 19). El postmodernismo postula una cosmovisión híbrida del mundo al rechazar categorías puras de cualquier clase.

En este clima sociocultural que se genera a partir de la segunda mitad del siglo XX, el «imperio de lo efímero», parece confirmar la arriesgada hipótesis que preconiza la gestación de una nueva civilización y una nueva arquitectura del conocimiento (Toffler, 1990).

Sokal y Bricmont (1999) distinguen tres tipos de fuentes intelectuales relacionadas con el nacimiento del Postmodernismo en el seno de la izquierda política:

a) Los nuevos movimientos sociales.

Sobre la década de 1960 y 1970 surgieron movimientos sociales reivindicativos (antirracistas, feministas, en pro de los derechos de los homosexuales...) que la izquierda política tradicional siempre había desestimado. Estos movimientos, descontentos con las viejas ortodoxias, se cobijaron en la filosofía postmoderna al creer que era quien mejor amparaba sus intereses. Aún así, el nexo que se estableció entre los movimientos sociales y el postmodernismo fue extremadamente complejo.

b) Las nuevas fórmulas organizativas de lo social y lo económico.

Caídos y desaparecidos los regímenes políticos comunistas al comienzo de la década de los noventa en el siglo XX, los partidos socialdemócratas que han tenido la oportunidad de gobernar han puesto en práctica programas neoliberales. El capitalismo de libre mercado parece haberse configurado como la única opción posible para organizar la vida social y económica del mundo, incluso de los países del Tercer Mundo que han renunciado a cualquier intento de desarrollo autónomo y dependen de las macroestructuras financieras internacionales para su supervivencia.

c) La ciencia como blanco fácil.

En la atmósfera de desánimo general que se genera en el último tercio del siglo XX se cae en la tentación, afirman Sokal y Bricmont, de atacar cualquier estructura o sistema ligado al poder y que fuera un blanco accesible. La ciencia cumplía esas condiciones. Ciencia entendida, al menos, en cuatro de sus acepciones: empeño intelectual que aspira a una comprensión racional del mundo; conjunto de ideas teóricas y experimentales aceptadas; comunidad social con tradiciones, instituciones y vínculos propios; y, por último, la ciencia aplicada y la tecnología.

Es indudable que la ciencia como institución social está vinculada a las diferentes clases de poder (político, económico y militar, fundamentalmente). Ciertamente es que la tecnología, en más ocasiones de las que quisiéramos, tiene efectos negativos para la misma sociedad a la que dice servir. Por último, no menos cierto es que la ciencia, como cuerpo de conocimientos, es falible por la propia condición de sus valedores.

Aún así, los ataques, injustificados, a la ciencia y a la racionalidad privan de un auténtico instrumento de emancipación social que durante siglos fue la única estrategia posible, el único armamento disponible, para luchar contra la superstición y

el oscurantismo. Chomsky (1993: 286) nos detalla al respecto: «Los intelectuales de izquierdas participaban activamente en la vida cultural de la clase obrera (...). Llama la atención que, en la actualidad, sus herederos de izquierdas intenten a menudo, privar a los trabajadores de estos instrumentos de emancipación, informándonos de que el 'proyecto de la Ilustración' está muerto, que debemos abandonar las 'ilusiones' de la ciencia y de la racionalidad, un mensaje que llenará de gozo el corazón de los poderosos, que ansían monopolizar estos instrumentos para su propio uso».

Precisamente, para los mismos Sokal y Bricmont (1999) una de las consecuencias más negativas del Postmodernismo ha sido el efecto nefasto que ha tenido y tiene sobre la enseñanza y la cultura y el advenimiento de una serie de modas intelectuales que han tomado a la ciencia como una negociación de convenciones intelectuales, tamizadas de un relativismo de tipo radical y avalada por la autoridad del emisor más que en el contenido de lo que se afirma o sostiene. Desde esta visión, la actividad científica es un mero depósito de metáforas listas para ser usadas o un sistema de creencias socialmente legitimado.

También, desde cierto punto de vista, la Postmodernidad supone un programa de destrucción de las estructuras colectivas para la promoción de un orden nuevo basado en el culto al individuo: «Lo postmoderno es a la cultura lo que el neoliberalismo es a la economía» (Dufour, 2001).

La pérdida de referentes para la construcción de la propia identidad personal ha dejado de ser un tópico actual para comenzar a convertirse en un auténtico problema. El culto al yo está provocando individualidades postmodernas proclives a estados psicóticos de la personalidad. Eso que llamamos «depresión», esa «pasión triste» que caracteriza a amplias capas de la población se ha convertido casi en un endemismo en los países ricos, caracterizado por un bloqueo mental para cualquier iniciativa personal o colectiva y ante la cual, se recurre,

cada vez más, a tratamiento médico: «En la Postmodernidad ya no es la culpabilidad neurótica la que define al sujeto, sino algo así como el sentimiento de omnipotencia cuando se triunfa en la vida y de impotencia absoluta cuando no se consigue» (Dufour, 2001).

La «libertad» del sujeto postmoderno es una falsa libertad porque no tiene posibilidad de ejercerla y más que libres, los individuos están abandonados a su suerte y son presa fácil de cualquiera que parezca cubrir sus necesidades inmediatas.

El 20 de abril de 1999, en Littleton, en Estados Unidos, dos jóvenes de 17 y 18 años, fascinados por las máquinas informáticas y algunas sectas violentas, asesinaron a trece compañeros suyos de clase antes de suicidarse... Sucesos como ése retornan cíclicamente a las páginas de los diarios y a los informativos de la radio y la TV para dar testimonio de la situación tan confusa y nebulosa sobre la que se asienta la personalidad contemporánea.

Los signos de la crisis de identidad del sujeto postmoderno son múltiples y están profundamente imbricados entre sí: a) El desarrollo y preeminencia del individualismo; b) El valor del consumo y de las apariencias sobre otras actividades humanas; c) La consideración social del dinero y lo que puede proporcionar su tenencia; d) La transformación de la cultura en modas sucesivas; e) El aplastamiento de la historia en una serie de acontecimientos vividos «en directo»; f) El desmoronamiento del concepto de familia; g) La pérdida sustantiva de acción política de los ciudadanos; h) La privatización de bienes colectivos y sociales; i) La ascensión irrefrenable de las nuevas tecnologías que lo controlan todo y corren el peligro de estar fuera de todo control; j) La búsqueda angustiosa de respuestas trascendentes...

El siglo XX fue un siglo que nació fascinado por el vértigo, por la velocidad y por la aceleración histórica... un siglo revolucionario y revolucionado en una especie de neomanía compulsiva permanente, que ha llegado a formar parte del cuadro clínico de

la sociedad contemporánea como uno de sus más relevantes síndromes (Cebrián Herreros, 1988). Las causas de cambios tan bruscos en las ideas y las costumbres habría que buscarlas en la puesta en práctica de formas hegemónicas del capitalismo, los rápidos cambios tecnológicos o las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación. Sin duda, será difícil, como se nos explica en los tratados de Sociología, que una sola variable, ni un conjunto de variables que pertenezcan a la misma categoría, puedan explicar un hecho social (Giner, 1979).

Los rasgos de identidad de la Postmodernidad han sido descritos en múltiples ocasiones pero sus denominadores comunes nos hace pensar que nos encontramos ante una etapa socio-histórica distinta a las precedentes. Colom y Mélich (1995) caracterizan con los siguientes rasgos la época postmoderna:

☞ Sólo tiene validez vital el presente. El presente es lo único que importa. Esta exaltación del *carpe diem* clásico se ve refrendada en los estilos de vida de los ciudadanos y ciudadanas de los países desarrollados y se exhibe impudicamente en el discurso publicitario (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000).

☞ No existe la verdad absoluta, todo es relativo, precario y contingente. Se destruye así el anhelo y el sueño positivista de una ciencia exacta, coherente e irrefutable.

☞ Por consiguiente, el saber científico no posee mayor entidad que cualquier otra forma de conocimiento como el arte, la religión o la filosofía. Se cuestiona en todo momento la legitimidad y la validez de la autoridad científica.

☞ Existe también una palpable crisis axiológica. Se asiste a una desmitificación y derrumbamiento de viejos ídolos y valores a favor de otros: hedonismo, pacifismo, narcisismo...

☞ En ese caldo de cultivo, la persona queda difuminada en el conjunto de la sociedad. El individuo se torna solitario en una sociedad abierta donde la información y la comunicación son dos valores en alza.

☞☞ Se fomenta lo que se denomina la «cultura del archipiélago», en la que triunfa la heterogeneidad y el multiculturalismo desde una filosofía que acepta la consigna del «todo vale». Diversidad en la que proliferan tribus urbanas y subculturas con reglas y valores propios.

☞☞ Todo ello presidido por un desaforado desarrollo tecnológico pero con tintes financieros ocultos en su declaración de intenciones. Otros autores apuntan otra serie de características reconocibles en la Postmodernidad: el paso de la palabra a la imagen en una sociedad del espectáculo, el fin de las jerarquías del conocimiento, interés por lo local en vez de lo universal... (Prendes, 1998).

Angulo, Melero y Pérez Gómez (1995) definen tres notas distintivas que aparecen en el pensamiento postmoderno en el último tercio del siglo XX:

☞☞ Un régimen político que se torna hegemónico y exportable basado en la democracia formal y en los estados de derecho regulados por una Constitución.

☞☞ Regulación de los intercambios (producción, distribución y consumo) según las leyes del libre mercado.

☞☞ Omnipresencia de los medios de información de masas potenciados por el desarrollo tecnológico de la electrónica y sus aplicaciones telemáticas.

Pérez Gómez (1998) realiza una excelente disección de la época postmoderna y referencia las siguientes peculiaridades:

1) Desfondamiento de la racionalidad: La primera consecuencia de la desaparición de los «grandes relatos» será el descrédito de la racionalidad en todos sus ámbitos, particularmente en la ciencia y en la moral. La verdad, la realidad y la razón serán ahora construcciones sociales relativas y contingentes representadas e interpretadas desde diversas perspectivas, incluso minoritarias o marginales. Cuando desaparezca la razón y cuando se disuelva la certeza moral y científica, la única realidad que se convertirá en incuestionable serán el lenguaje y la imagen.

2) Pérdida de la fe en el progreso: Éste fue uno de los primeros indicadores del pensamiento postmodernista: la disolución de la creencia en la posibilidad de desarrollo ilimitado de la sociedad humana al apoyarse en los descubrimientos de la ciencia y la técnica. La pérdida de fe en un progreso lineal y acumulativo fue un elemento clave para el desvanecimiento de los grandes relatos de la Modernidad. No sólo existe la impresión de que la Historia no tiene un único sentido sino que, además, ésta no conduce a ninguna parte determinada. Todos esos valores que antaño parecían «seguros» como la defensa de la democracia y de las libertades o la igualdad de las personas queda en entredicho por los acontecimientos que se desarrollan en el mundo contemporáneo.

3) Pragmatismo como forma de vida y pensamiento: Desaparecida la «seguridad» y la «certeza» interpretativa de los ideales modernistas, el pensamiento y la vida cotidiana se justifican con argumentos menos trascendentes. La ética de lo personal se refugia en una nueva versión del *carpe diem* y se impone un pensamiento pragmático apegado a la realidad cotidiana y coyuntural, la búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación ni por sus fundamentos ni por sus consecuencias.

4) Desencanto e indiferencia: La pérdida de fe en el progreso y la carencia de fundamento estable para la conducta humana ha conducido a la generalización del desencanto y a la indiferencia en amplias capas de la sociedad. No existen referentes inamovibles y estamos abocados a aprender a vivir en la incertidumbre que provoca la carencia de una referencia teleológica permanente.

Los límites de las ideas se han tornado difusos. A este respecto, Pérez Gómez (1998: 25) apunta que «del desencanto de la cultura crítica a la ética del todo vale y al cinismo de aprovechar la sinrazón en beneficio propio, no hay sino una débil frontera que la ideología postmoderna y la cultura social traspasan de forma permanente».

5) Autonomía, diversidad y descentralización: El principio de autonomía, la descentralización y el respeto a la diversidad constituyen otro eje vertebrador y definitorio de la Postmodernidad. Así, cada individuo, grupo o comunidad debe arrostrar el desafío de ser protagonista de su propio presente.

6) Primacía de la estética sobre la ética: Cuando se cumple el aforismo de que el medio es el propio mensaje y cuando el continente desaloja el sentido del contenido, es fácil deducir que con el Postmodernismo soplan malos vientos para la Ética. Las apariencias, las formas, la simulación y también la manipulación copan el terreno de la representación en los medios y en el propio lenguaje de los medios que luego se traslada a la calle.

7) Crítica al etnocentrismo y a la universalidad: Si no hay una forma óptima de ser y estar en el mundo, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo puede reivindicar con pleno derecho su legitimidad. Al afirmarse con rotundidad que la Historia no conduce necesariamente a una única forma privilegiada de cultura (occidental, por supuesto) entramos de lleno en un relativismo que pregona la legitimidad de cualquier forma cultural por el mero hecho de tener existencia. En realidad, no tenemos criterios de contraste, entre el respeto a la diversidad por una parte y la exaltación del relativismo por otra, para discernir entre la infinita gama de culturas y comportamientos humanos. Desgraciadamente, sólo parecen universales las leyes monetarias y un cierto culto a los mecanismos de la macroeconomía mundial donde se es más sensible a la desaparición de cualquier especie animal que a las hambrunas cíclicas del África subsahariana.

8) Resurgimiento de los fundamentalismos, localismos y nacionalismos.

Reivindicando la legitimidad de las diferencias, asistimos a un florecimiento, a veces virulento, de nacionalismos, localismos, fundamentalismos e incluso pugnas raciales en una aldea que

se catalogaba de global y que ha estallado en mil focos de tensión a lo largo y ancho de la geografía planetaria (una paradoja más de la sociedad contemporánea). La aceptación «teórica del otro» no deja de ser una entelequia en una supuesta fraternidad universal que también se supone no debe conocer fronteras, ni razas, ni religiones, ni credos políticos... Lo que en realidad ocurre es una imposición sutil de patrones culturales, sociales y económicos de los grupos que detentan el poder de forma manifiesta o latente y que va en beneficio de esos mismos grupos.

9) Historicismo y fin de la Historia: El pensamiento postmoderno parece oscilar entre el relativismo (los acontecimientos sólo tienen sentido en su contexto y no forman un hilo conductor que pueda explicar la evolución como continuidad) y la afirmación sobre el fin de la misma Historia (la Humanidad ha entrado en un nuevo estadio donde las claves estructurales consolidadas, democracia y libre mercado, permiten la pluralidad y flexibilidad del devenir histórico). Esto es una modalidad de etnocentrismo temporal, otro factor más que han consolidado la lógica autoritaria del «pensamiento único»

Consumo, luego existo

Si la globalización es el fundamentalismo del mercado, esa bendición *urbi et orbe* que concede toda prioridad, individual o social el mercado y a sus mandamientos, el exceso desmedido del consumo, más allá de las puras necesidades humanas, es el integrismo de la doctrina económica neoliberal. Haciendo referencia al clima sociocultural de nuestro mundo contemporáneo, Lipovetsky (1996: 9-10) afirmaba: «... murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos por el sobrearmamento de los bloques, la degradación del medio ambiente, el abandono acrecentado de los

individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni Apocalipsis».

En un sentido figurado, Lipovetsky se equivocaba, ya que en el mundo actual sí que existe un sucedáneo de ideología que ha suplantado a cualquier idea que aspirara a ser motor de la sociedad. Nos estamos refiriendo al consumismo, conducta mediada por signos con estructura autoritaria y que es también una mediación de las necesidades humanas (verdaderas y falsas) a través de los objetos (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000).

Ewen (1991) explicó el desarrollo del consumismo como una necesidad urgente del sistema capitalista para «domesticar, controlar y orientar» la conducta de los trabajadores más allá de su tiempo de trabajo (como pretendía el taylorismo) y llegar hasta el tiempo del ocio proletario. Así, en la primera mitad del siglo XIX, el sistema de producción en serie se veía obligado a colocar en el mercado cada vez mayor número y variedad de objetos de consumo (Pérez Tornero, 1992).

Entonces, el capitalismo industrial no tuvo más remedio que buscar nuevos compradores en dos ámbitos. Por una parte, tuvo que internacionalizar sus mercados en el resto de países que podían ser compradores potenciales. De otro, se vio obligado a incorporar al consumo a clases sociales que hasta ese momento se contaban como trabajadoras: «En 1934, los sociólogos George A. Lundberg, Mirra Komarovski y Mary Alice McIntyre abordaron la cuestión del 'tiempo libre' en el contexto de una naciente sociedad de consumo. Asumieron la relación simbiótica entre las industrias de producción en serie y la definición consumista del tiempo libre y examinaron la necesidad de la sociedad de lograr una compatibilidad entre los mundos del trabajo y de la vida cotidiana. El ideal a encontrar –proponían– era indudablemente la eliminación gradual de la barrera

psicológica que distingue en la actualidad el trabajo del tiempo libre» (Ewen, 1991: 221).

La búsqueda de nuevos mercados, allá donde los hubiere o allá donde fuera factible crearlos también de forma artificial, es el fundamento esencial de las tesis económicas neoliberales (no hay que olvidar que «todo» lo que es producido tiene que ser consumido).

Si nos atenemos a los resultados de estudios sociológicos o, mejor aún, a la observación de la vida cotidiana, a una de las conclusiones a las que llegaríamos es a la incorporación de la infancia a los hábitos de consumo del mundo de los adultos, esfera del que tradicionalmente han estado excluidos: «La infancia –y el adulto– actual está inextricablemente entrelazada con la cultura del consumidor. Las necesidades sociales y culturales de los niños se expresan y definen inevitablemente a través de sus relaciones con los productos materiales, y a través de los textos mediáticos producidos comercialmente que impregnan su vida. El significado de la infancia, como el de la ‘juventud’, se construye social e históricamente y se trata de un proceso en donde el mercado desempeña un papel cada vez más importante» (Buckingham, 2002: 185).

La búsqueda de nuevos mercados para colocar nuevas mercancías o mercancías clonadas hasta la saciedad en públicos infantiles está siendo una realidad aprovechada hasta sus últimas consecuencias por las multinacionales del entretenimiento, la alimentación o la ropa deportiva, por citar algunos ejemplos. Adolescentes y niños están siendo el objetivo prioritario de la mercadotecnia publicitaria ya que el público infantil y juvenil mueven cifras muy considerables. Esta tendencia al consumo marca significativamente las culturas infantiles postmodernas como uno de los inventos más felices de las multinacionales.

Lo «joven», uno de los valores y mitos sustentadores de la Postmodernidad, también ha sido explotado por la hábil y sutil mercadotecnia que con convierte en consumidores.

Y en el caso de las audiencias juveniles, Klein (2001: 99) describe cómo se ha configurado este mercado gigantesco a través de la imagen de marca: «Impulsadas por la promesa de las marcas y por el mercado juvenil, las empresas atravesaron un período de energía creativa. Lo *cool*, lo alternativo, lo joven, lo novedoso o como se le quiera llamar constituía la identidad perfecta para las empresas basadas en productos que deseaban convertirse en imágenes de marcas trascendentes».

Si en la década de 1970 se tenía al graffiti como un canto libertario y subversivo ante el sistema, antes de doblar el siglo XX se había verificado una inversión de esa realidad. Ya no hay espacio físico para esa protesta alternativa, es más, no queda espacio físico sin ser salpicado – Adidas, Coca-Cola, Nike, IBM, Sony, McDonald's... – por los logotipos de las marcas. Incluso los espacios escolares, salvaguardados de la presión publicitaria han podido con la lógica del mercado cuando los dogmas neoliberales han resuelto la comercialización del currículum escolar y desde el discurso de la eficiencia se persigue una doble finalidad de adiestramiento y consumo (Giroux, 1996a).

En Estados Unidos comenzó esta tendencia hace casi veinte años. A falta de mercados estables, la industria descubrió en la educación una nueva California. La ideología conservadora de la época defendía a capa y espada los postulados tayloristas y sostenía que las escuelas podían mejorar su rendimiento modificando el currículum que se ofertaba e instituyendo nuevos modelos de gestión que reflejasen las prácticas sociales y económicas imperantes. Hubo en ese momento un falso altruismo por parte de multinacionales como General Electric, Exxon, Kodak o IBM en sus generosas aportaciones económicas a las escuelas públicas (Giroux, 1996a).

¿El control del pensamiento es el arte de la democracia?

La Historia, en toda su extensión, nos muestra como la política es el ejercicio de la ciencia y el arte de la persuasión. En el mundo contemporáneo, el arte de la democracia reside en la

habilidad y estrategia de los políticos y gobernantes en la «fabricación del consenso» un término netamente orwelliano que viene a ser lo mismo que «control del pensamiento» (Chomsky, 1999).

Una de las técnicas de fabricación del consenso consiste en mantener el debate dentro de unos límites permisibles y dando la sensación de que se está participando activamente en la vida social. Un ejemplo, ya clásico, se produjo durante la guerra de Vietnam (Chomsky, 1999) cuando defensores y detractores del intervencionismo militar americano sostenían duros y bizantinos debates en los medios sobre las probabilidades de éxito de la empresa bélica ocultando bajo el concepto-biombo «defensa del mundo libre» lo que en realidad era una agresión que costó cientos de miles de muertos y un largo rosario de atrocidades del que se ha borrado todo recuerdo en los manuales escolares estadounidenses.

En aquella ocasión, las técnicas del control del pensamiento funcionaron muy eficazmente para diseñar la ingeniería de la historia, escrita siempre por los vencedores, pero que no pudieron al fin evitar que la opinión pública conociera el lado más oscuro de la realidad y comenzara a plantearse la necesidad y oportunidad de que la juventud norteamericana estuviese librando una guerra a miles de kilómetros de sus fronteras para detener el avance del «gusano comunista» (a ese incipiente modo de reflexionar sobre la realidad se le denominó posteriormente como «síndrome de Vietnam»).

Desde ese totalitarismo «invisible» la única opción que el sistema permite es la persuasión colectiva, aquella que guía nuestras vidas y nos dicta desde qué papel higiénico tenemos que usar hasta el candidato más idóneo en unas elecciones democráticas basadas en el sufragio universal directo y secreto. Así aparece el concepto de «videocracia» (*video, ergo sum*), donde la apariencia de lo verdadero sustituye a la Verdad: el ojo cree lo que ve y lo que se ve-oye-lee en los medios es la realidad sobre la que construimos nuestra opinión (Sartori, 1998).

¿Podría considerarse premonitorio que ya en el primer tercio del siglo XX, Rudolph Arnheim afirmara que el ser humano llegaría a confundir el mundo percibido por sus sensaciones y el mundo interpretado por el pensamiento y, como consecuencia, entraría en una singular confusión cuando equiparase la función fisiológica de ver con la función intelectual de comprender. Avisaba, en cierta forma, del peligro que encerraba realizar una semiosis contingente y limitada a lo meramente icónico, lectoescritor o auditivo en una relación de causa-efecto otorgando a los medios una vitola de verdad en los mensajes que difunden como si los medios fueran copias exactas de la realidad.

Pero, ¿los medios reflejan el mundo? Como ésa es su misión —suponemos— deberíamos concluir diciendo que sí lo reflejan. Pero lo hacen de una manera superficial y fragmentaria unas veces y deformándolo, otras. Las noticias se centran en lo más anecdótico de la actualidad pero no escarban la epidermis de la misma para encontrar planteamientos más serios en visitas presidenciales, actos terroristas, violencia, drogas, delitos... servidos en clave de espectáculo (Ramonet, 1998).

En la democracia no solamente hay que controlar lo que la gente hace, como en las dictaduras, sino también lo que la gente piensa. Este hecho requiere una orquestación mediática y una planificación de sutiles técnicas de control social llevadas a cabo por los «expertos en legitimación», elite dominante que sanciona los cánones y la ortodoxia del pensamiento y la acción en los regímenes democráticos. Así, para Chomsky y Hermann (1990), el verdadero papel de los medios será no el permitir que el público efectúe un control efectivo de la información que recepciona para hacerse responsable y consciente sino, por el contrario, «inculcar y defender el orden económico, social y político de los grupos privilegiados que dominan el estado y la sociedad en general». Los medios cumplen este propósito de varias maneras: mediante la selección de los temas, la distribución de los intereses, la articulación de las cuestio-

nes, el filtrado de la información, el énfasis y el tono, así como manteniendo el debate dentro de los límites de las premisas aceptables.

En un régimen dictatorial, el control social lleva aparejado la acción conjunta de acciones represivas basadas en la fuerza y la coacción, por una parte, y la propaganda laudatoria y ocultadora de la realidad de los medios. En una democracia, los mecanismos para evitar el disenso son mucho más sutiles y difusos y forman parte indisoluble de la ciencia política contemporánea para «orientar» adecuadamente las actitudes, estados opinión y conductas de una ciudadanía «demasiado estúpida para comprender lo que pasa» (Chomsky y Ramonet, 1995).

Tal vez, una de las facetas en la que los ciudadanos y ciudadanas de todos los países están perfectamente instruidos es la de practicar de forma compulsiva comportamientos consumistas para satisfacer las falsas necesidades que origina el sistema publicitario.

«Los medios de comunicación son sólo una parte de un sistema doctrinario; las otras partes son los periódicos de opinión, las escuelas, las universidades, la erudición académica, etc.» (Chomsky, 1994: 110). Las escuelas y la educación en general son para Chomsky (1999) parte del aparato doctrinario de desinformación, instituciones pensadas y calibradas para fomentar actitudes opuestas al libre ejercicio de la ciudadanía y del pensamiento independiente. Las auténticas escuelas deberían proporcionar a la gente técnicas de autodefensa facilitando herramientas intelectuales que generen la autonomía crítica suficiente como para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas libres de toda coerción social, política, económica o religiosa.

Ese sistema doctrinario que reproduce lo que vulgarmente se conoce como «propaganda» tiene dos blancos diferenciados entre la población: la denominada clase política o dirigente, minoría instruida y más o menos articulada pero que es vital

para el sistema que acepte la doctrina y el resto, la gran mayoría o el «rebaño de los perplejos», diana de la mayoría de las consignas generadoras de pasividad, sumisión a lo establecido, la insolidaridad (o cuanto más la solidaridad mediática), el miedo a enemigos reales o imaginarios... «El fin es mantener al rebaño perplejo. No es necesario que se molesten con lo que pasa en el mundo.

En realidad es indeseable ya que si ven demasiada realidad, podrían proponerse cambiarla» (Chomsky, 1994: 111). Los medios pueden actuar como poderosos instrumentos capaces de inyectar en la población fuertes dosis de hipnosis colectiva en el sentido de que generan estados de opinión, pueden sesgar esa opinión en uno u otro sentido o decidir, entre otras técnicas como veremos más adelante, los términos del discurso permisible y establecer los límites de lo «políticamente correcto». Es el modo casi perfecto de «mesmerizar» a la población (Correa, 2001a). Y para que eso ocurra la anestesia mediática debe funcionar como un perfecto engranaje: «Se domina mucho mejor si el dominado permanece inconsciente. Los colonizados y sus opresores saben que la relación de dominación no se basa únicamente en la supremacía de la fuerza. Pasado el tiempo de la conquista llega la hora del control de los espíritus. Por este motivo, para todos los imperios que desean permanecer, la apuesta a largo plazo estriba en domesticar las almas» (Ramonet, 2000).

Carta al Tío Sam

Querido Tío Sam:

Tú sabes que siempre quise tener un tito en América, como decía el tema central de aquel musical... *West Side Story* creo que se llamaba.

Imagino que, aunque sea de oídas, sabrás desde dónde te escribo (¡tienes tantos súbditos imperiales repartidos por el planeta americano!). Esta provincia imperial se llama España. Sí... ya sabes... los toros, el vino, el sol, la paella, el flamenco, la

Semana Santa, la bomba de Palomares... Si no nos sitúas en el mapa de McAmérica te diré que estamos al Sur-Oeste de Europa, muy cerca de África, tanto que antes el resto de las provincias imperiales creían que África empezaba en los Pirineos. Ahora se están dando cuenta que, en realidad, los africanos son esas personas que mueren después del naufragio de una patera (otro día te contaré este problema con más detalles) o, lo que es lo mismo, que África debe comenzar en la otra orilla del Estrecho de Gibraltar.

Lo cierto es, querido Tío Sam, que vivimos en el mejor de los mundos posibles. Sólo la imaginación puede colocar barreras a las extraordinarias cotas de libertad que disfrutamos. De hecho, podemos elegir entre una hamburguesa doble con queso hasta un completo menú Big-Mac (ambas delicias sibaríticas con Coca Cola, *of course*); tenemos generaciones enteras fascinadas por las encantadoras imágenes surgidas de la factoría Disney o subyugadas por el hechizo arrollador de las producciones cinematográficas de Hollywood (aquí también podíamos decantarnos por escoger desde *El Rey León* hasta *Pretty Woman*); aún más, la sacralidad de la propiedad privada está plenamente garantizada por el imperio de la ley y si algunos facinerosos intentaran enajenarla (o colectivizarla, que para el caso es lo mismo), Supermán se encargaría de ponerlos en manos de la justicia para que pagaran muy caro su villanía (en el caso de que Supermán se encontrase algo indispuerto por una sobredosis de kriptonita nos quedaría felizmente el recurso de Batman, Spiderman, Dick Tracy o el mismísimo Capitán América).

A veces no se comprende esta ola de antiamericanismo que invade a ciertos sectores de la sociedad y que repudian y demonizan a los Estados Unidos como si esta gran nación fuese la responsable de todos los males que aquejan al planeta.

No hay la menor duda de que somos (perdona que me incluya) la nación indispensable y que su luz desbroza los intrincados senderos de la Historia más reciente. Acogió generosa-

mente a oleadas de inmigrantes fundiendo en un crisol común a etnias, religiones y lenguas muy dispares para forjar el genuino «espíritu americano», verdadero adalid del mundo libre y tierra promisoría de libertad y riqueza para media Humanidad.

Decididamente, Tío Sam, éste es el mejor de los mundos posibles y hay argumentos que avalan esta afirmación.

¿Quién es capaz de poner en duda hoy que haya serias y fundadas razones para nuestra hegemonía?

Estados Unidos, desde el punto de vista militar, es la primera potencia nuclear, espacial y marítima. ¡Ahí queda eso! En materia armamentística estamos varias generaciones por delante de los demás y eso sin incluir el proyecto de la Guerra de las Galaxias y un sinfín de *gadgets* bélicos informatizados con altísimo poder de destrucción que puede rastrear cualquier señal en tierra, mar y aire sin ser vistos ni oídos.

Desde el punto de vista geopolítico, los Estados Unidos rigen los destinos de la política internacional supervisando e interviniendo en todos los continentes. Posee un peso decisivo en las organizaciones multilaterales que marcan los destinos de las naciones: ONU (Organización de las Naciones Unidas); G-8 (Grupo de los ocho países más industrializados); FMI (Fondo Monetario Internacional); BM (Banco Mundial); OMC (Organización Mundial de Comercio); OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico); OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte)... Desde luego, Tío Sam, tienes una tarjeta de crédito increíble y por eso te respetan (y te temen, sobre todo).

Por otra parte, ya sabes que Washington dispone de una impresionante gama de agencias de información: CIA (Central Intelligence Agency); NSA (National Security Agency); DIA (Defense Intelligence Agency)... con presupuestos mastodónticos que posibilitan maquiavélicos proyectos de espionaje a escala planetaria como el caso de la red Echelon (Rivière, 1999) o el más ambicioso si cabe de la National Imagery and Mapping Agency (NIMA).

Desde hace casi veinte años, la NSA procede a «escuchar», discretamente, eso sí, todas las comunicaciones internacionales: cada día millones de ejemplares de fax, télex, mensajes y llamadas telefónicas del mundo entero son cribados, seleccionados y analizados. La ingente masa de información es interceptada antes de que llegue a su estación de destino y analizada por potentes equipos informáticos que han seleccionado aquellos mensajes que contienen direcciones o palabras claves programadas. ¿No se si te acordarás de aquel escándalo del Watergate? Como verás, de casta le viene al galgo, en eso de espiar por el ojo de la cerradura de la Historia qué hacen los demás, o qué dejan de hacer, sin con ello lesiona nuestros intereses.

Algunos intelectuales sediciosos consideran estos hechos como un atentado contra la soberanía de los países y una violación de la intimidad personal, pero el caso es que Echelon no sólo se dedica a la prevención y vigilancia de grupos mafiosos o terroristas, sino que también forma parte de sus objetivos las informaciones de tipo económico y político que favorezcan los intereses de los Estados Unidos y de nuestros amigos aliados (Rivière, 1999).

Recordarás que a partir de 1997, el NIMA decidía participar haciendo fuertes inversiones económicas en el programa Global Information Dominance, cuyo objetivo era controlar la explotación del flujo comercial de imágenes en el mundo: con esta agencia de televigilancia global, ya disponíamos de una estructura de control de las telecomunicaciones internacionales que haría ridícula la comparación con la que montaron tras la segunda guerra mundial para vigilar las comunicaciones de los países del Este. El NIMA se encargaría desde entonces de centralizar el conjunto de imágenes, en tiempo real, captadas por los satélites militares y trabajar en la elaboración de un código estándar para el tratamiento de esas imágenes.

Es también la Bolsa de Nueva York el barómetro financiero planetaria y el templo sagrado de la mundialización económica

de los mercados. Las fluctuaciones en esa Bolsa ponen en jaque al sistema financiero internacional. Nunca, de hecho, los amos de la Tierra habían sido tan pocos (existe una creencia tan falsa como ingenua: pensar que el poder lo detenta quien tiene el poder político). La brutal concentración de riqueza financiera se ha acelerado enormemente gracias a la revolución de las nuevas tecnologías a la vez que gran parte de los beneficios mercantiles de dudosa reputación han obviado los circuitos oficiales para refugiarse en paraísos fiscales nada comprometedores. Y tú no dejas de afirmar, y con razón, que están en su derecho porque para algo son los amos de su capital.

También hay que considerar que los tentáculos de nuestro Imperio Americano son, además, científicos y tecnológicos. Tus centros de investigación, Tío Sam, succionan anualmente millones de cerebros que acuden a las Universidades americanas, laboratorios o empresas para completar su formación o ejercer una actividad profesional. Esto hace que el Imperio cuente, por añadidura, con un ingente capital humano de primera magnitud en cuanto a sus posibilidades intelectuales.

Otro axioma: somos – perdona que me incluya de nuevo – la primera ciberpotencia en todos los órdenes: allí nació Internet y de allí son los grandes emporios con tendencias monopolizadoras en el ámbito informático y telemático (IBM, Microsoft, Intel, Apple, Yahoo, Amazon, American Online...).

La información es la moneda de cambio de la sociedad digital. Si antaño la supremacía nuclear era el argumento disuasorio y condición *sine qua non* para dirigir coaliciones, hoy es la supremacía en la información quien es capaz de liderar al mundo y Estados Unidos está en la cima exclusiva para hacer valer su increíble potencial material y cibernético. En el ciberespacio se encuentra también la semilla utópica que fundó Los Estados Unidos (Verdú, 1999). La masa de cibernautas inmigrantes que afluyen en cada instante a la levedad del ciberespacio, hacia ese nuevo continente con nuestra bandera ondeando al viento, reproduce la de aquellos colonos europeos que conquistaron el

Oeste partiendo con sus familias y con sus enseres desde la costa de Nueva Inglaterra, pese a la obstinada oposición de los pieles rojas (quitamos de en medio tantos bisontes como pieles rojas). Entonces y ahora, aquél y éste nuevo territorio son un lugar soñado de promisión y oportunidades para todos y en donde se podrá edificar una colectividad democrática, libre, tolerante e igualitaria como ahora es nuestro Imperio.

Hay, tío Sam, una cosa que me indigna y que he meditado largamente sobre ello. A veces veo esas manifestaciones bullangueras y festivas del movimiento antiglobalización o esas otras organizadas por el movimiento sindical que reivindican espacios de poder para la clase obrera. ¡Si los obreros nunca han tenido derechos! ¿Acaso son ellos los dueños de la empresa o son los que arriesgan el dinero para construir una sociedad mejor en todos los sentidos?

Intelectualoides de medio pelo, disidentes y sediciosos, no dejan de afirmar que conceptos como lucha de clases, dominación, desigualdades, derechos de los trabajadores... han desaparecido del lenguaje porque están vacíos de contenido y no significan nada porque la clase dirigente les ha robado el sentido

Nos acusan de querer dismantelar lo que se llama el Estado del bienestar. Pero a ver cuándo se enteran éstos que la empresa es la unidad de beneficios que hace progresar un país. Si ya hemos dado a la clase trabajadora lo que siempre aspiró y nunca tuvo: el poder de consumir.

Le hemos inventado la venta a plazos y los créditos bancarios a un interés desinteresado para que puedan ser felices. Claro está que siempre seguirá habiendo ricos y trabajadores. Y la clase y la distinción también siempre han estado del mismo lado.

Se dice que el monstruo neoliberal (¿por qué te llaman así, Tío Sam?), cree que nunca muchos clientes son bastantes ni muchos mercados son demasiados (es posible sostener la hipótesis de que la globalización no es una etapa del capitalismo postindustrial sino una auténtica retórica que invocan los Esta-

dos para justificar así su sumisión voluntaria a los mercados financieros).

Otros opinan que tú, Tío Sam, reconstruyes de esta forma el mundo a tu imagen y semejanza. La colonización mental que impone el Imperio hace que la globalización sea, a la vez, una especie de ecumenismo cultural o de fatalismo economicista provocados por la supremacía del dólar y también una máscara bajo la cual se oculta una relación de fuerza transnacional como una necesidad natural y determinista que divide a los pueblos en mercados solventes o excluidos: «Tras la guerra fría en la que ha vencido el capitalismo y en teoría el pensamiento liberal, cada vez menos corregido por el socialismo moderado, se configura una oferta de pensamiento único social-liberal que en realidad ratifica un neodeterminismo histórico pancapitalista y lo inevitable de la hegemonía de la lógica económica sobre los proyectos políticos» (Vázquez Montalbán, 1999, otro intelectualoide sedicioso).

Pero yo sigo pensando, pese a quien pese, que no hay más que una civilización – la del neoliberalismo– y dos clases de grupos humanos: los que tienen la suerte de pertenecer al nuevo orden y los que se marginan o autoexcluyen del sistema y que, evidente, son los únicos responsables de su suerte. Por fortuna, la mano invisible del mercado y el crecimiento macroeconómico corregirán los desfases y desigualdades entre los grupos humanos: «...Y el mercado es inocente: o más que inocente, el mercado es Dios, el único Dios» (Verdú, 1999).

No aceptar el modelo americano de sociedad y cultura supone no querer ver la realidad en toda su dimensión y parapetarse tras posturas ideológicas más o menos románticas, herederas de mayo del 68 y que, como aquella algarada estudiantil, no conducirán a nada productivo (¡Fíjate si eran ilusos que querían encontrar la arena de la playa debajo de los adoquines de las calles de París!).

Aquellos escritores marginales que antes te comentaba, opinan que los medios de información de masas forman parte

de un amplio sistema doctrinario para «mantener al rebaño perplejo» (Chomsky, 1994) o «mantener la chusma a raya» (Chomsky, 1995). Pero no caen en la cuenta de que Estados Unidos es un inmenso Hide Park Corner donde cualquier persona puede manifestar libremente sus ideas o experiencias sin temor a las futuras represalias ¿o no?

Los auténticos valores americanos como la libertad o el triunfo del individualismo son exportables y asumidos por los ciudadanos de cualquier país. En algunas publicaciones, que más parecen un libelo, se comenta que aparentemente, «nunca hemos sido tan libres como ahora para repensar la realidad; en cambio, pocas veces hemos estado tan amenazados por la capacidad de un sistema por imponer, con tanta impunidad, verdades uniformadoras. Los supermercados de la verdad están llenos de diversos envoltorios para el mismo contenido. El 'pensamiento único' se ha convertido en una pesadilla porque lo que inculca no coincide con la realidad inmediata; es posible que un día fracase y que desaparezca la hipnosis de los media» (Vázquez Montalbán, 1999).

Si no se tiene fe en el modelo americano no se puede pensar que alguna vez el Sr. Gates, por ejemplo, a título individual o el Banco Mundial, por ejemplo, como institución, puedan hacer el milagro de la multiplicación de las hamburguesas y de las Coca-Colas para dar de comer a las hordas de infieles que no practican la religión del consumismo, pobre arriba, pobre abajo, entre 1.500 y 2.000 millones de habitantes del planeta que son los que viven en estado de extrema pobreza (menos de un dólar por día, carencia de agua potable y de acceso a la sanidad y a la educación), o tampoco creer que las industrias de la ilusión puedan suministrar bellísimas producciones audiovisuales para los mil millones de analfabetos que existen en la faz de la Tierra y así evangelizarlos en la buena nueva de nuestros dogmas neoliberales.

Se sabe que el número de indigentes es excesivo pero siempre queda el remedio de las más de doscientos millones de

minas antipersonas que existen diseminadas en los países donde vive esa gente y que harán fluctuar a la baja esa estadística demográfica (además, entre las hambrunas, los conflictos tribales o religiosos que suelen mantener y los desastres naturales, cada vez habrá menos pobres que alimentar).

Además, esa gente no sabría disfrutar de los enormes adelantos de la vida moderna: ¿qué podrán hacer con lujosos automóviles, enormes rascacielos, con aviones, autopistas, teléfonos, tarjetas de créditos, ordenadores, conexión a Internet a través de fibra óptica...? Es una pena que no crean ni en el modelo americano ni en Papá Noel (Ramonet, 1997).

Dicen las lenguas aviesas y malintencionadas que si Marx levantara la cabeza esta vez diría que la cultura de masas o la misma American way of life es el opio del pueblo, pero creemos que eso es pura envidia de un sistema de vida.

Sin más que contarte por ahora, se despide de ti un fiel sobrino en una provincia remota de tu vasto Imperio que Dios y el mercado guarden muchos siglos.

Post data: Siento mucho tu disgusto, Tío Sam, por lo de las Torres Gemelas. ¡Qué malos han sido esos terroristas fanáticos que han matado tantos americanos. El 11 de Septiembre de 2001 hirieron nuestro orgullo y masacraron víctimas inocentes. Por cierto, ese mismo día siguieron muriendo cientos de miles de personas, por lo de siempre, que tampoco te quiero aburrir demasiado (hambre, delincuencia, Sida y otras enfermedades de pobres, conflictos bélicos localistas y hasta tribales...). Pero claro, ni murieron aplastados por un edificio como el World Trade Center y, sobre todo, no eran americanos.

III. LA CULTURA DE LAS PANTALLAS

La percepción que tenemos de la realidad está repleta de imágenes. La influencia de los medios en la vida y costumbre de la ciudadanía bien podrían considerarse como una auténtica «cultura de las pantallas» que modela la socialización de las personas. Los ciudadanos vivimos sumidos en una iconosfera como una tupida, compleja y fascinante red de imágenes y sonidos que se ha convertido en un instrumento privilegiado de formación de las conciencias, de transmisión de ideologías y de valores (Masterman, 1993; Ferrés, 1997; Aguaded, 2000; Correa, 2001a).

La imagen, por sus características especiales, se dirige más a la afectividad de los receptores y receptoras que a la razón, es decir, invoca antes a un pensamiento mágico que a uno simbólico. Podemos definirla como una «estructura perceptiva generada desde la realidad objetual (imagen reproducida), desde la realidad virtual (imagen creada) o desde las funciones cerebrales (imagen subjetiva) que, basándose en la experiencia personal, está dotada de una significación análoga a lo que esa estructura perceptiva denota (Correa, 1995; 2001b).

La naturaleza emocional, intuitiva e irreflexiva de la información-comunicación a través de la imagen es un hecho indiscutible en la sociedad hedonista del espectáculo. Umberto Eco (1990: 341) nos recuerda que la educación a través de la imagen ha sido típica de las sociedades absolutistas y paternalistas, desde Egipto hasta la Edad Media: la elaboración cultural de la palabra escrita pertenecía a la clase dominante, mientras que

la imagen final era producida para el entendimiento y control de las masas dominadas. Uno de los ejemplos que muestran de manera diáfana lo que estamos comentando se dio con la *Biblia pauperum* (la Biblia de los pobres) cuyo título dejaba, de entrada, muy claras sus intenciones, ya que identificaba el pueblo analfabeto (la inmensa mayoría de los fieles) a los pobres.

Era lo más parecido a una Biblia ilustrada y sin palabras que circulaba desde el siglo XIII, mucho antes de la invención de la imprenta, para difundir las enseñanzas de la moral católica. Para Gubern (1989) se trataba de una subordinación total de la imagen a la palabra del predicador (la imagen ilustraba visualmente lo que se explicaba) y reflejaba fielmente el aristocratismo cultural del estamento eclesiástico, para quien rezaba el principio latinoide *pictura est laicorum literatura* (las imágenes son la literatura de los laicos).

La Iglesia temía la idolatría, pero no pudo resistirse a la tentación, quizás diabólica, de instrumentalizar la imagen para la predicación del Evangelio y pasó, de la noche a la mañana de una iconofobia recalcitrante a una iconofilia in saecula saeculorum. Fue una decisión compleja y difícil de tomar porque se enfrentaba al tabú de las representaciones icónicas de la tradición hebrea.

El dilema no se saldó hasta el segundo concilio de Nicea en el siglo VIII (Gubern, 1989). Pero una vez que la Iglesia católica aceptó a la imagen como acreedora al culto, inmediatamente se convirtió en la productora, promotora, inspiradora y censora de la misma.

La instrumentalización de la imagen en Occidente se convirtió en arma de persuasión, de legitimación o de glorificación, dando lugar a una producción masiva de imágenes devotas, apologéticas, hagiográficas, moralizantes o glorificadoras según el caso y la circunstancia (Gubern, 1989). De cualquier forma, la Iglesia aplicó su naciente utilitarismo espiritual a la comunicación social convirtiéndola en persuasión, bien desde el uso de las imágenes o bien desde la palabra, dominando la

representación porque poseía todas las claves emocionales y «se enfrentaba a un público sin posibilidad de relativizar el mensaje» (Vázquez Montalbán, 1985: 41).

Para McLaren (1997) vivimos en el contexto de una cultura depredadora donde la identidad se forja en torno a los excesos de la mercadotecnia y del consumo y en las relaciones propias del capitalismo postindustrial: «La cultura depredadora es el detrito sobrante de la cultura burguesa, desprendida de su arrogante pretensión de civismo y de lirismo cultural y reemplazada por una terca obsesión por el poder, alimentada por la voracidad del capitalismo global» (McLaren, 1997: 18). Lo social, lo cultural y lo humano han entrado a formar parte del capital financiero: eso es la cultura depredadora, cultura nacida de la simbiosis hereje del capitalismo y de la tecnología y que tiene implicaciones globales profundas en todos los rincones del planeta.

La cultura hojaldre

¿No sería inquietante pensar que modelar la cultura no es nada más que modelar las conciencias? Si eso fuera cierto, McDonald's no vendería hamburguesas, sino que vendería «América» o la conciencia de estar identificado con la Patria (al igual que los publicistas no venden zapatos sino «pies bonitos», ni crema para el cutis, sino «belleza»). No es casual que una bandera estadounidense ondee las veinticuatro horas en los establecimientos de McDonald's, auténticas catedrales del consumo para la clase media y que trasciende de su simple categoría de restaurante económico de comida rápida para convertirse en un auténtico icono postmodernista. McDonald's ya ha convertido a los americanos en cerdos culinarios y gastronómicos y ahora intenta hacer lo propio con el resto de los seres humanos... eso sólo a la espera de comprobar si

existe vida más o menos inteligente en cualquier otro confín del Universo...

Lo mejor que contiene el mundo es la cantidad de mundos que contiene. La diversidad cultural, el mestizaje de las culturas, es al auténtico patrimonio de las Humanidad, por encima de los vestigios arqueológicos o históricos, por encima de las piedras añejas o de los últimos paraísos naturales que aún nos quedan por destruir. Sin embargo, la globalización del mercado y la dominación de las mentes, alcanza también a la cultura.

Mattelart (1993) revisa el concepto de cultura como la memoria colectiva que hace posible la comunicación entre los miembros de una sociedad históricamente ubicada, aquello que es capaz de crear una comunidad de sentido (función expresiva), les permite adaptarse a un entorno natural (función económica) y, además, le da capacidad de argumentar racionalmente los valores implícitos en las formas prevalecientes de las relaciones sociales (función retórica de un proceso reversible de legitimación y deslegitimación).

No cabe duda que plantear hoy el tema de la cultura equivale a situarse en una encrucijada en la que convergen enfrentadas el avance de la mundialización y la lucha por la supervivencia de las identidades nacionales: aunque las culturas sigan arraigadas en sus contextos nacionales y regionales, cada vez es más complejo afirmar que son intocables e inmutables.

También hoy es más urgente que nunca que la cultura no caiga bajo el yugo de esa mundialización, manifestación externa de una ideología dominante que hace apología de las especulaciones bursátiles. La cultura no puede caer en el devenir azaroso de los avatares de la oferta y de la demanda porque sería algo así como reemplazar la tensión creadora por el estrés del mercado, prostituir el libre ingenio creador por los intereses bastardos del poder económico.

Dos grandes amenazas se dibujan al frente (Portella, 2000). Una es considerar a la cultura como un acto superfluo, olvidan-

do con frecuencia que reparar la fractura social exige pagar también la fractura cultural y educativa. Mil millones de analfabetos en el mundo es más que una cifra y las bolsas de exclusión y de marginación en las ciudades y países ricos es también algo más que una realidad estadística. Todavía hay quien duda que la inversión cultural es también una inversión social y mientras eso sea así la cultura seguirá subordinada a los criterios elaborados por los laboratorios de la ideología dominante.

El otro gran problema es el del «integrismo electrónico»: de los supermercados de la cultura se desprende la idea de que lo tecnológico debe primar sobre cualquier otra consideración, ya que existe la falsa creencia, fundada en el mesianismo tecnológico, del poder redentor de la tecnología. Es esa misma tecnología, por imperativos económicos e ideológicos, quien es capaz de clonar la cultura hegemónica.

Hoy se puede hablar con toda propiedad de que lo que conocemos como cultura de masas es un conglomerado que forma el imaginario colectivo, generado y sostenido por la acción, manifiesta y latente, de los medios de masas y las nuevas tecnologías.

En la segunda mitad del siglo XX se comenzó a hablar de «cultura de masas», en oposición a «cultura local» o a alta cultura». De considerar a la cultura como un conjunto de representaciones, reglas de conducta, ideas, valores, formas de comunicación y pautas de comportamiento (no innatas) que caracterizan a un grupo social, se había entrado en una concepción de la cultura que contaba para su propagación con los medios de difusión masiva (medios audiovisuales, informática, telemática, satélites de comunicación...).

Esta nueva forma de cultura, denominada «cultura de las pantallas» (Angona y Correa, 2001a) o «cultura mosaico» (Moles y Rohmer, 1983) va a configurar notablemente nuestra forma de comprender el mundo e influir de manera decisiva en nuestros comportamientos. Eco (1990: 324) la perfila de este modo: «Producto de una industria cultural sometida a la ley de la ofer-

ta y de la demanda, el *mass medium* tiende a secundar el gusto medio del público y se esfuerza en determinarlo estadísticamente.

La televisión americana, que vive en un régimen de competencia libre, intenta satisfacer esta exigencia mediante el rating. O sea, la imagen estadística... dirigida a determinar qué estratos del público siguen un programa particular y qué éxitos cosecha. Los resultados del *rating* son objeto de una confianza casi religiosa por parte de los empresarios que regulan así su participación financiera en determinado programa».

Al igual que cada cultura ha de negociar con la tecnología, también cada sociedad, con base en el uso que hace de esa misma tecnología, establece sus propios canales de comunicación. Así, los medios de información de masas, capaces de la difusión a escala industrial de las ideas, están ligados a la evolución del sistema capitalista y dieron lugar al imaginario colectivo que hoy denominados como cultura de masas.

Por su parte, Pasquali (1980: 86) la define así: «Cultura de masas es el residuo de todos los mensajes ómnibus vehiculados por agentes transmisores de información y sedimentados en el polo receptor, constituido por una sociedad de masas [...] Cultura de masas será justamente la sedimentación de formas de saber, patrones de conducta, ideologías y motivaciones, depositadas en la conciencia del hombre-masa por la omnipresente alocución de los medios».

Ramonet (1998) habla de una cultura «hojaldre» compuesta por varias capas:

✂ La cultura «cultivada», que se asemeja a lo que se conoce como «alta cultura», compendio de conocimientos artísticos, literarios, históricos o, en suma, humanísticos.

✂ La cultura «etnológica» o cultura popular, saber acumulado por generaciones en un área geográfica determinada y de transmisión mayoritariamente oral.

✂ La cultura «científica», dominante en nuestra sociedad actual, y que está representada por los avances y aplicaciones

tecnológicas que condicionan y cambian nuestras formas de vida y costumbres cotidianas.

✍✍ La cultura de masas, que desprecia a todas las anteriores por ser claustrofóbica y autorreferente.

La cultura de masas se sustenta en la industria cultural. Esa misma industria de la cultura de masas se corresponde con la necesidad de expansión del sistema neoliberal (la universalización de esta visión se daría a mediados del siglo XX con la televisión). Siguiendo las propuestas de la Escuela de Frankfurt, para Pérez Tornero (2000), las características de la cultura de masas serían:

✍✍ Fragmentación: Según esta cualidad, la dispersión, la falta de coherencia lógica, el desorden... impedirían al individuo la posibilidad de disponer de un sentido crítico ante sus mensajes.

✍✍ Uniformidad: La necesidad de crear un mismo tipo de consumidor, el esquematismo y la superficialidad conducen a mensajes uniformes, repetidos hasta la saciedad y que actúan como lo hacen los eslóganes de los mensajes publicitarios cuyo fin es orientar al consumidor hacia una conciencia colectiva.

✍✍ Selección de valores: La escala axiológica, visible y manifiesta, de la cultura de masas es la que interesa a la ideología dominante. Cualquier otra «posibilidad» que se aleje de este axioma es prácticamente «imposible».

✍✍ La moral del éxito como fundamento de la cultura dominante: El primer valor será cultivar la conciencia de éxito individual, expresión de la ideología neoliberal y según la cual cada ciudadano o ciudadana puede soñar con salir del anonimato gris y descollar sobre la masa sin importar cuáles sean los medios para lograr ese objetivo.

✍✍ Homogeneidad: Los discursos mediáticos son homogéneos porque están destinados a conseguir la clonación mental e ideológica de la población. No se entiende lo alternativo si no es dentro del terreno de lo utópico.

La misma cultura de masas y la industria generada por ella representan el triunfo de la comercialización de la misma cultura, significando la búsqueda del máximo beneficio mercantil a través de la producción en serie y la utilización de los lenguajes persuasivos para inducir al consumo masivo.

La influencia del capital es decisiva para la noción de cultura de masas. Se trata, en ese sentido, de una «cultura drugstore», donde todo se vende y todo se compra (Guillén, 1991: 60). Hay incluso otro vector tan importante como el financiero en la cultura de masas: se trata de una «industria elaboradora de la conciencia», como afirma Enzensberger (1974), a través de la acción difusa de los medios como grandes «empresas de concienciación» (Masterman, 1993). Las opiniones, actitudes y comportamientos de los ciudadanos han de ser convenientemente reconducidas hacia ciertos fines. De ahí a considerar la cultura de masas como una acción manipuladora que adoctrina y una acción persuasiva que «mesmeriza» a los ciudadanos y ciudadanas, teniendo en cuenta que el consumismo no sólo es la ideología dominante, sino la única ideología posible en un mundo donde ondea la bandera del neoliberalismo en unos dominios donde tampoco se pone el Sol (por desgracia para todos).

El caso de los videojuegos

Puede ser hasta cierto que un uso racional e inteligente de los videojuegos –de cierta clase de videojuegos– puede tener una gran repercusión pedagógica, pero eso hasta ahora es poco menos que una quimera. Gros (2000) lo expresa así: «Los videojuegos representan en la actualidad una de las entradas más directas de los niños a la cultura informática y a la cultura de la simulación.

Muy utilizados por los niños y adolescentes, son muy criticados por sus contenidos y muy poco utilizados por los educadores que, en mi opinión, desaprovechan una potente herramienta educativa. La dimensión lúdica del proceso educativo no

debe quedar relegada a los juegos tradicionales, los videojuegos también tienen un papel importante en el aprendizaje». Del Moral (1996: 314), por su parte, apunta: «Se ha podido comprobar cómo es precisamente a partir de la dinámica establecida a partir de los videojuegos o juegos por ordenador que se generan nuevos modos de socialización».

Estas afirmaciones, indudablemente, contendrán su parte de verdad, pero tampoco hay que obviar desde la óptica integrada otros aspectos más inquietantes del ocio electrónico.

A mediados de la década de 1970 apareció *Pong*, el primer juego electrónico de tenis de mesa. Eran los tiempos de máquinas como Spectrum, Comodore 64 o Atari unos ordenadores de 8 bits que hacían las delicias de los que los poseían. Este tipo de ordenadores no necesitaba pantalla, sólo necesitaban un televisor al que conectarlo y sintonizando para acceder a una experiencia audiovisual «fascinante» (Gros, 1998).

Ahora, el juego de simulación *on line* interactivo al que más se conectan los niños y jóvenes en la Red se llama *Counter Strike*, un complejo entramado donde bandos opuestos de terroristas y fuerzas del orden dirimen una guerra interminable en unos escenarios alucinantes generados a golpe de píxel.

En esta cultura de las pantallas, hemos pasado de la candidez e inocencia de *Pong*, de *Space Invaders* o *Pac Man* (comecocos) a los mundos apocalípticos y terminales donde predominan la venganza, la fuerza, la violencia nihilista, la muerte...

Videojuegos como *Carmagedoon* son una auténtica apología a la violencia virtual. Si se mata a «viejos», minusválidos o embarazadas la mecánica del juego te ofrece más puntos (puede que el mensaje subliminal que contenga es que los viejos, las embarazadas o los minusválidos no son rentables ni útiles al mercado y a la sociedad). Parece que se fomenta el capitalismo en estado puro: suprimir aquellos sectores de la población que no están dentro de la lógica de la dominación masculina y consumista. En la versión actual *Carmagedoon TDR 2000*,

la publicidad del propio videojuego dice: «Max Damage trama su fuga. Pero fuera le esperan centenares de policías, multitud de gansters y miles de ciudadanos enfurecidos, y todos ellos tienen la misma cosa en la mente: homicidio. Sólo un as del automovilismo sin escrúpulos, con un instinto asesino y una pasión desenfrenada podrá realizar tal hazaña» (Díez, Terrón y Rojo, 2001).

De una causa loable y de un argumento simple en juegos de estructura igualmente simple como *El Príncipe de Persia* (rescatar la hermosa joven de las garras de un villano), hemos pasado a la quintaesencia del maniqueísmo: en los videojuegos actuales están claramente delimitados el éxito (matar o ganar) y el fracaso (morir o perder); el bien (los buenos, nosotros) y el mal (los malos, ellos, los distintos a nosotros); lo justo (la venganza, que yo mate, que yo gane) y lo injusto (que yo pierda). No hay «grises», ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones.

Esto es lo que supone una visión dualista de la realidad. Con malos perversos que toman forma de alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etc. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder. Imitando al cine *gore* donde la sangre y las vísceras saltan por los aires e inundan la pantalla, los videojuegos alientan no sólo la indiferencia ante los actos violentos más irracionales, sino que jalean y premian el asesinato más sanguinario posible disfrazándolo de «justicia vengadora» contra nazis y asesinos como dicen los propios jóvenes en los grupos de discusión justificándolo.

Esta dudosa estética y ética de los videojuegos ha sido llevada al cine con un éxito evidente y asegurado por un público que ya ha consumido imágenes análogas y con ellas su ideología subyacente pero asimilada a través de una nocturnidad perceptiva: *Mortal Kombat*, *StreetFighter II*, *Double Dragon*, *RoboCop*... (Provenzo, 2000).

Son imágenes casi oníricas donde se suprime prácticamente el lenguaje oral. Predomina la respuesta mecánica. No hay pensamiento, reflexión, análisis, toma de decisiones razonada. Sólo hay acción, instintos, reflejos. El único lenguaje verbal que aparece prácticamente se reduce a órdenes.

¿Puede eso suponer una progresiva incapacidad de nuestros adolescentes y jóvenes para diferir la gratificación, un aprendizaje reiterado y continuo de intolerancia ante la frustración de los deseos inmediatos? Todo tiene que ser instantáneo, rápido, fulgurante. Tocando un botón se produce un efecto inmediato. Pulsando una tecla se consigue un resultado al instante. El problema surge cuando esta necesidad creada, esta demanda realizada en los videojuegos, se traslada a otros campos de lo humano. El esfuerzo y el trabajo constante que supone estudiar o investigar un fenómeno, la capacidad que supone aprender a diferir la gratificación inmediata de casi todas las empresas humanas que requieren un trabajo intelectual o físico, se convierten en fuente de frustración permanente y de una desmotivación progresiva.

Si algo no se consigue inmediatamente «es un aburrimiento». Las metas a largo plazo dejan de tener sentido en un contexto donde todo sucede fugazmente y sin apenas esfuerzo. Pulsamos un interruptor y se enciende la luz, descolgamos un aparato y podemos hablar con alguien a kilómetros de distancia, accionamos una tecla y tenemos a nuestra disposición bibliotecas enteras de información, jugamos con un videoconsola y podemos eliminar «simuladamente» a cientos de supuestos enemigos. Se configura una visión de la vida y del entorno dominada por lo compulsivo, por la inmediatez de los instintos (Gros, 2000). ¿Acaso todo eso no nos lleva a pensar que se trata de placeres cuanto menos inquietantes?

El acortamiento del período cronológico que se asignaba tradicionalmente a la infancia se ha acortado visiblemente debido a la interacción de un cúmulo de factores entre los que destacaríamos la influencia de la escala de valores dominantes pre-

sentos (y ocultos) en las culturas infantiles y en la condición del niño postmoderno. La idea de que los niños se hacen mayores más rápidamente que en otros tiempos se ha convertido en un tema básico de la psicología popular (Buckingham, 2002).

Gran parte de nuestros niños y adolescentes poseen un repertorio de competencia informativa y comunicativa de corte lúdico que para nada habíamos soñado generaciones precedentes. Así, hace bien poco asistimos al nacimiento y ocaso de las máquinas tragaperras (*pin-balls*) que a muchos nos colocaron por primera vez en contacto con la lengua del Imperio (entiéndase británico para una visión anterior y estadounidense para una actual): palabras como *game over*, *credit*, *score*, *player* y sobre todo, las fatídicas *insert coin* y *tilt* que formaban ya parte de un patrimonio léxico foráneo que manejábamos en un incipiente *spanglish* sin percatarnos de que aquello constituía el germen de una nueva lengua que ahora sienta cátedra en las Bolsas financieras del mundo, es decir, lo gobiernan.

Las *pin-balls* reproducían, sobre todo, juegos de habilidad donde superando una puntuación determinada, te permitían seguir «enganchado» a la máquina con partidas de «regalo». Las veleidades gravitatorias de unas bolas metálicas de acero provocadas por un plano inclinado y la inexorable ley de Newton, tenían que ser superadas por unos lanzadores que manejábamos con pericia el diabólico artilugio a través de dos botones situados en los laterales del cajón electrónico, mientras las musiquillas y las bambalinas de las luces parpadeantes nos hacían olvidar por un momento los «novillos» que festejábamos cual pecado mortal o la probada y certificada orfandad monetaria de nuestros bolsillos.

Eran juegos inocentes, sin más. Después aparecieron las videoconsolas y los primeros videojuegos seguían manteniendo esa candidez y un cierto tono argumental: carreras de coches, partidos de tenis o fútbol, juegos en general donde la coordinación viso-motora convertía a los asiduos en ministros en la materia. Otro hecho importante fue el trasladar el consumo de este

medio del bar o del establecimiento específico al hogar, a la intimidad o al círculo reducido de la pandilla.

Sin embargo, esa inocencia argumental inicial parece haberse diluido en los videojuegos actuales que cualquier adolescente puede utilizar en la Red o en la pantalla de su ordenador. Es más, parece que ha desaparecido la trama narrativa para dejar paso a unos planteamientos, como hemos comentado, de dudosa ética y discutible estética.

Volvamos al ejemplo de *Carmageddon II*, un videojuego con posibilidades de consumo individual o para varios usuarios si es utilizado a través de Internet. La mecánica es bien simple: cada jugador se coloca al volante de un prototipo futurista de automóvil y se lanza a través de un circuito urbano con el firme propósito de destrozar otros vehículos que participan en esta competición que raya en el paroxismo de la brutalidad y violencia virtuales porque, no sólo se consiguen puntos por aniquilar oponentes y máquinas, sino también por atropellar a los despa- voridos viandantes que pululan aullando como posesos por el espacio clausttral de la pantalla y sin posibilidad física ni virtual de salir de ella para conseguir escapar de una muerte segura. También hay perros, pero éstos puntúan menos que las personas.

La crueldad simbólica no acaba en estos matices, sino que se acrecienta cuando compruebas que asesinar a una anciana o un niño tiene más puntuación que si se tratase de un adulto y que esa puntuación también es diferencial si el impacto es leve y no logra acabar con la vida de las víctimas. Cuando te acercas a una de ellas y detienes el automóvil destripa-vísceras, observas con sanguinaria crueldad como los débiles peatones se arrodillan e imploran suplicando perdón (cabe un remedio casi infalible: si fallamos en nuestro intento, un golpe a la tecla intro abre de golpe las puertas del vehículo para rematar la faena).

Se sabe que mueren efectivamente cuando, tras el choque, aparece una mancha roja de sangre virtual junto al ya cadáver y también se sabe que hemos pasado por una parte del infernal

recorrido, no por la ausencia notoria y manifiesta de señales de tráfico, sino por los cuerpos mutilados que vamos encontrando.

Como violencia expresa a través de signos, algunos videojuegos no son más que pequeños ejemplos de la «moral de victoria», belicista y xenófoba inspiradas en la «ramborización» de América y su Imperio neoloconial de mentes colonizadas a lo largo y ancho del planeta y que el cine y la televisión se encargan de reafirmar: es el «*Go, for it*» («A por ello») de Rocky Balboa o el «*Go ahead, Make my day!*» («¡Adelante, dame el día!») de Harry el Sucio que ejemplifican la cultura brava y de exceso de testosterona made in USA (McLaren, 1997).

¿El alma de los niños es mercado de las multinacionales?

El concepto de infancia, como construcción social y biológica es, desde un punto de vista histórico, muy reciente. Los niños, como tales, no tenían presencia social que se plasmasen en un estatuto diferente al resto de la población y participaban de todos los avatares de la vida adulta.

Se habla ya de una nueva era de la infancia que no puede escapar a la influencia de la condición postmoderna con su saturación de medios electrónicos —desde la televisión hasta el ordenador— y que constituyen los nuevos modelos o patrones de conducta. Desde aquellas teorías psicológicas a comienzos del siglo XX que reivindicaban el estatuto psicosocial del niño, hasta el día de la fecha, el universo simbólico en que se desenvuelve la infancia ha sufrido una gran mutación social y cultural. Esto es algo más que obvio si consideramos que, aparte de la escuela como centro de reclutamiento forzoso para formar las generaciones futuras, existen nuevos escenarios de aprendizaje y que dan lugar a una cultura infantil específica controlada por y para el beneficio de las empresas comerciales.

Estas empresas no actúan en nombre del bien colectivo o a favor de un encomiable altruismo, sino que actúan sólo en beneficio propio como entidades financieras destinadas a generar beneficio económico. Aún así, su poder de convocatoria es extraordinario en la infancia: si somos lo que consumimos, Disney, Mattel, McDonald's o Hasbro son los nuevos gurús de la infancia postmoderna (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Antaño, la Iglesia era la encargada de administrar los símbolos y los iconos al pueblo iletrado, ahora son las multinacionales de la cultura de masas quienes tienen ese privilegio. La Iglesia de Roma lo hacía para saldar su cuenta favorable en el reparto de justos y pecadores el Día del Juicio Final y las firmas comerciales lo hacen hoy para que sus cotizaciones en Bolsa continúen en la mágica parábola ascendente que se traducirá en suculentos dividendos (en este caso, las almas de los consumidores importan un bledo aunque se disfracen de causas sociales y humanitarias a través del patrocinio o mecenazgo benefactor).

La infancia servida como modelo por las factorías de la imaginación no son más que cebos luminosos para nuestra adicción al consumismo. Los paraísos artificiales de la industria del entretenimiento juegan con los sentimientos y las emociones de los niños y adultos pero a poco que nos detengamos llegaremos a comprender que Main Street, en cualquier parque temático de Disney, es algo más que una reivindicación plástica de una próspera calle de cualquier ciudad estadounidense, el sueño de todo nativo blanco sin vecinos molestos (los negros, los chinos o los latinos viven en «otros barrios»).

Por ese oscuro objeto de deseo, las empresas comerciales promueven la teología del consumo y transmiten, de paso, una moral «políticamente correcta» al pueblo y a la cultura infantil. La infancia postmoderna se ha liberado de la tutela de los adultos pero ha caído en las redes del control de la cultura popular mediática quien, de forma encubierta, a través del celofán del entretenimiento es capaz de sembrar ideologías: los product-

res de la cultura popular infantil tienen un género, una raza, una nacionalidad... que son ensalzadas en detrimento de cualquier otra alteridad, ominosa sólo por el hecho de serlo.

El poder mediático produce imágenes sesgadas del mundo y esas imágenes tienen significado para quienes las reciben: así podríamos «ver entre líneas», la sociedad patriarcal de *El Rey León*, la oposición «sexo fuerte vs sexo débil» en *La bella y la bestia* o *Aladdin*; la apología de corte machismo-militarista de los Powers Rangers; los mensajes encubiertos a favor de los valores tradicionales de la familia en McDonald's; la reescritura de la Historia en *Pocahontas*; los estereotipos de género en *La Sirenita*; la misoginia de *Sólo en casa*... Toda la producción de significados está fuertemente sesgada y favorece los valores culturales dominantes: los protagonistas son portadores de los valores WASP (blanco, anglosajón y protestante) y siempre salen victoriosos en su eterna pugna con los villanos violentos que, con una frecuencia más que sospechosa, no son blancos ni norteamericanos (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Por eso nos inclinamos a creer que modelar la cultura es, en gran parte, modelar las conciencias, sobre todo cuando estamos hablando de un concepto de cultura mediática en manos de multinacionales del ocio digital.

El consumo mediático de la infancia y de la adolescencia ha sufrido variaciones sustanciales en cuanto a las preferencias en la última década (no así la cantidad de ese consumo). Emisiones emblemáticas como *Barrio Sésamo* o fórmulas basadas en los gustos de las audiencias infantiles, han experimentado un retroceso muy significativo en esas mismas audiencias. Se constata, de la misma manera, que el público infantil pierde cada vez más pronto el interés por la programación televisiva o la música propia de su edad o los juguetes tradicionales (*El País*, 24 de marzo de 2002). Haciendo una lectura de estos datos es como si el período de la infancia se hubiera acortado y obligara a los equipos de producción de los productos mediáticos para el consumo infantil a replantearse sus objetivos y estrate-

gias de comunicación. *Barrio Sésamo*, que nació como un programa educativo hace tres décadas, estaba pensado para niños estadounidenses que no podían asistir a la escuela infantil lleva emitiéndose en España veinticinco años y sus productores han llegado a la conclusión de que los niños a partir de los cuatro o cinco años cada vez se interesan más por la programación para mayores y cuando llegan a los ocho o nueve años, esa preferencia está casi consolidada.

Con los juguetes tradicionales ha pasado otro tanto. Antes de los diez años, niños y niñas ha dejado de pedir a sus padres juguetes tradicionales y, si han tenido la oportunidad, ya se han pasado a los videojuegos, a Internet o a escuchar música, por ejemplo, de Manu Chao o Papá Levante (*El País*, 24 de marzo de 2002).

Uno de los «efectos colaterales» del consumo mediático es el desencanto progresivo por la lectura. Así, las editoriales que tradicionalmente han contado entre su clientela al público infantil y juvenil, ya cuenta con la pérdida masiva de lectores cuando éstos alcanzan la adolescencia.

Algunos estudios estadísticos así lo demuestran: la Fundación Bertelsman indica que al 55% de los niños de la Educación Primaria les gusta leer, pero este porcentaje —que nos parece bastante pobre— sólo es de un 8% cuando se alcanza la Educación Secundaria. Otras cifras pertenecen al Instituto de Calidad y Evaluación en la Educación (INCE) y nos indican que al 70% de la población de Educación Primaria les gusta leer mucho o bastante pero que, nuevamente, esa cifra se reduce hasta el 20% en la Educación Secundaria.

Los argumentos que estamos exponiendo nos conducen a replantearnos el sentido un una nueva alfabetización en la cultura de las pantallas. La alfabetización audiovisual se convierte así en poseer las destrezas básicas para negociar la propia identidad y la escala de valores personales y lo que son ofertados desde la hiperrealidad de la publicidad o los medios en general.

Las fábulas o los cuentos clásicos eran intemporales y llevaban implícitas su carácter moralizante. La cultura del entretenimiento lleva disuelta hasta hacerse invisible una fuerte carga ideológica y unos determinados valores. Eso ya lo hemos visto en el caso de los videojuegos asociados a la violencia o actitudes fascistas pero donde se hace más patente es en la industria inocente de Disney. Las escenas candorosas y hasta idílicas de *La Sirenita*, *Aladdin*, *La Bella y la Bestia* o *El Rey León* proporcionan un gran número de oportunidades para estudiar cómo se construye una cultura de la alegría para las audiencias infantiles y su oculta intersección con el fomento de conductas consumistas, por un lado, y de ideologías sesgadas hacia la cultura dominante, por otro (Giroux, 2000).

Los producciones de Disney, o cualquiera de la industria del espectáculo o el consumo infantil, generan una «mercado de la cultura» que se configura en una plataforma de lanzamiento para una sucesión inagotable de mercancías asociadas a los héroes infantiles que incluyen desde cintas de vídeo, canciones infantiles, juguetes o la enésima entrada al parque temático.

A otro nivel de lectura se encuentran los personajes de las películas de Disney y su conversión en rígidos estereotipos y cuando no en mensajes encubiertos sobre lo políticamente correcto: la villanía y maldad sin límites de Úrsula, el negro calamar gigante de *La Sirenita*; la subordinación incondicional al rol masculino en ese mismo film, en *El Rey León* o *Aladdin*; las letras racistas de las canciones de *Aladdin* o la caracterización de «malos» (hablan con acento extranjero, visten ropas oscuras y presentan rasgos faciales árabes) y los «buenos» (se expresan en correcto inglés, su atuendo es alegre y la presencia física es más «occidental»); el romance idílico y multicultural de Pocahontas con el hombre blanco eliminando de las páginas de la Historia el genocidio sistemático de los indios y la posterior explotación colonial...

Deducimos de todo lo que estamos exponiendo, siguiendo a Giroux (2000) que el terreno de la cultura popular que Disney

utiliza para enseñar valores y vender mercancías se considere seriamente como un sitio de aprendizaje de las culturas infantiles: «Esto significa, como mínimo, que se deben incorporar en las escuelas como un objeto serio de conocimiento social y análisis crítico» (Giroux, 2000: 75).

La adolescencia postmoderna de Beavis y But-Head

En Ohio, un niño de cinco años quemó viva a su hermanita, aparentemente por influencia de una serie norteamericana de dibujos animados para adultos que generó mucha polémica durante su tiempo de emisión (McLaren, 1997).

Los niños de los cuentos de hadas, de las candorosas e ingenuas historias de los cuentos populares, desgraciadamente ya no existen. De esa dulce moralina edulcorada que se desprendía de cada narración se alimentaba la fantasía inocente de aquellos niños también inocentes.

El Herodes particular de esa generación ha sido la comercialización de la infancia por las multinacionales del ocio y del entretenimiento. Productos de los medios, como la serie *Beavis y But-Head*, han hecho su triste contribución a tal proyecto. Los protagonistas de la serie se pasan gran parte del día sentados viendo la televisión-basura en una casa de deplorable aspecto. Cuando salen de casa es para ir a la escuela, a su sitio de trabajo o a un restaurante rápido en busca de comida-basura... y en todas sus salidas el denominador común es el amplio repertorio de conductas delictivas y pre-delictivas que colocan a Beavis y a Butt-Head en la fina línea que separa la ley y el orden del estado de anomia más feroz y cruel que se pueda imaginar.

Beavis y But-Head quizás describa la disolución racional y el fin definitivo de mentalidad ilustrada en la cultura de los medios: «Ajenos a todo gusto cultivado, juicio o racionalidad, y sin

valores éticos o políticos, los personajes se comportan haciendo caso omiso de su cultura y de su sociedad, y parecen carecer casi de cualquier destreza cognitiva y de comunicación, víctimas de la deseducación y la socialización excesiva de los medios» (Kellner, 2000: 94). Los protagonistas de la serie son consumoadictos a las imágenes de sexo y violencia y a la música *heavy metal*. A pesar de la enorme polémica mediática que suscitó, la serie continuó siendo muy popular a mediados de la década de 1990 y una buena fuente de ingresos a través de la comercialización de otros productos paralelos a la serie.

La cosmovisión de los protagonistas está forjada a golpe de televisión y no tienen más que ese referente para la comprensión de la realidad que les rodea. Sin conciencia histórica, todas sus explicaciones se reducen a un gigantesco kitsch que aplican sin ningún tipo de pudor. Viven solos y su trabajo, así como la escuela, son completamente alienantes para los dos: la serie presenta la violencia social incipiente en unos seres destetados por la televisión y sin perspectivas de futuro. Todo ello convierte a los protagonistas en víctimas de una sociedad indiferente y opresora.

Quizás el éxito que esta serie de dibujos animados para adultos tuviera en el público infantil fue la identificación en las costumbres cotidianas de los protagonistas (un mundo sin padres donde se puede hacer lo que a uno le venga en gana). La serie tiene esa dimensión utópica a la que apunta la ausencia de la autoridad parental y una sociedad sin normas que conducen al libertinaje más desatado. Se trata, de todos modos, de un libertinaje de tipo solipsista y marcadamente narcisista guiado por instintos agresivos: «La imagen de los adolescentes solos en su casa viendo la televisión y luego causando estragos en su barrio presenta una sociedad de familias rotas, comunidades en desintegración e individuos anómicos sin valores o metas» (Kellner, 2000: 97).

Esa violencia a flor de piel en *Beavis y Butt-Head*, que nos hace recordar a los protagonistas de *La naranja mecánica*

(Kubrick, 1971), nos hacen ver como un angelito bueno y piadoso a Burt Simpson y sus infantiloides travesuras. Aún así, la serie destilaba una mordaz sátira y crítica despiadada de la sociedad norteamericana bienpensante. Los pérfidos adolescentes se ríen constantemente de la televisión y en especial de los videos musicales y otras formas de cultura generada desde los medios.

Sacan a relucir las flaquezas humanas de la autoridad conservadora y la de los liberales insípidos y, de paso, satirizan con crueldad a las instituciones autoritarias (empresas, escuelas, centros de reclutamiento militar) y a muchos rasgos de la vida contemporánea. De todas formas, esa crítica destructiva se descalifica en parte por cebarse en los aspectos más sexistas y violentos de la sociedad postmoderna haciendo burla sacrílega del movimiento feminista, de la conciencia ecológica y de toda idea bienhechora... quizás, de paso, para denunciar a una sociedad que es incapaz de educar a sus jóvenes y ofrecerles pautas alternativas de vida al margen de la promesa de un futuro incierto y amenazador: los Beavis y Butt-Head de hoy sólo pueden aspirar a un contrato basura de empleo precario y, si tienen suerte en él, aguantarán hasta que sean atracados a mano armada por otros seres idénticos a ellos, o por sus mismos empresarios cuando los pongan en la calle.

Se trata de un producto de los medios difícil de analizar, como si fuera un complejo jeroglífico social al que no basta, de forma simplificada, con calificar la conducta de los protagonistas como «agresiva» y «delictiva» sin más, como seres homofóbicos incapaces de convivir con los demás porque, en cierto modo, la serie nos está revelando cómo puede ser la adolescencia y la juventud del futuro en un porvenir de hogares rotos y sin posibilidades reales de trabajo o formación.

También, en cierto sentido, *Beavis y Butt-Head* es un ejemplo paradigmático de lo que ha quedado en denominar «televisión del perdedor» (Kellner, 1997: 101). Muchas producciones de televisión han presentado historias con protagonistas de fa-

milias de clase rica o media y que, a menudo, llevaban una vida sumamente atractiva. Durante la época ultraconservadora de Ronald Reagan, series como *Dinastía* o *Dallas* dibujaban una sociedad de la opulencia donde campeaban los instintos más bajos pero donde el único fin era poner en práctica la moral del triunfador, aunque ese triunfo fuese a costa del prójimo.

Con posterioridad, la cruda realidad de la recesión económica hizo estallar aquel sueño americano en mil pedazos y así un público numeroso se sintió atraído por historias que expresaban la frustración social imperante y el sentimiento colectivo de una falta de futuro con garantías. De ahí, al éxito de series como *Los Simpson* o *Beavis y Butt-Head* sólo había un paso.

Makinavaja o el postmodernismo arrabalero

«...Yastá sercano el día, Popeye, que lo paria y desheredaos de la fortuna despertarán de su letargo consientes de su podé y de su fuersa, se unirán, folmando una marea incontenible, que todo lo arrasará, para que pueda floresé en el jardín de la sosiedá nasiente... la rosa roja del veldadelo sosialim-mo progresista y revolucionario».

Éste podía muy bien ser uno de los fieros alegatos que *Makinavaja*, *el último choriso*, suele dirigir a su inseparable compinche, Popeye Esmít, escrito así, como en las películas de tiros, después de hacerse un banco o «tomar prestado» un buga, sobre todo, por el inmenso placer de desnudar el derecho de propiedad privada.

Cada acto de violencia nihilista de *Makinavaja*, perfilada en el pavonado negro del cañón de su Beretta o el fulgor del acero toledano de su *sirla*, es un canto de cisne de aquél que se sabe y se siente sin futuro.

Sin embargo, detrás de ellos también podemos vislumbrar una protesta reivindicativa ante un mundo tan cruel como injusto. Al igual que a Beavis y Butt-Head, a Makinavaja no se le conoce una familia ni un hogar. El personaje creado por el dibujante Ivá, suele frecuentar el Bar del Pirata y no hay que ser muy perspicaz para darse cuenta que allí está su hogar y su familia.

El Bar del Pirata es un auténtico tugurio con el *pedigree* suficiente como para que por allí desfile lo más granado y selecto, los VIPs de la baja sociedad: delincuentes de medio pelo, drogotas con fuertes monos de *jaco*, maderos proxenetas, carteristas, macarras, *sirleros*, tratantes de blancas, moros y negros sin papeles... y todo el resto malnacido del muestrario de las ratas de alcantarilla que habitan en una gran ciudad vistos desde el haz (el envés deja al descubierto seres humanos desvalidos y sumidos en las mil formas que adopta la desgracia).

Aparte de Popeye, los únicos lazos parentales de Makinavaja lo forman Manolo, su hermano travesti, huésped asiduo de la trena y su sobrino el Pitufito a quien quiere convertir en un «choriso de provecho» (a veces le deja su pipa para que el Pitufito atraque una farmacia, el ciego de los cupones de la esquina o el estanco del barrio).

Makinavaja es, ante todo, un hermeneuta de la realidad cotidiana. Él interpreta como nadie en qué consiste eso que llaman «el duro oficio de vivir» siendo, como es, uno de los últimos héroes de la cultura popular que desarrolla sus hazañas de pura poesía urbana en el asfalto.

Sin Dios ni Amo, Makinavaja se enfrenta a un mundo complejo, sin más escala axiológica que aquella que le dicta la pura supervivencia.

Sabe que el mundo está dividido en ricos y pobres y que él no ha nacido en el bando de los pudientes, pero tampoco se resigna a pertenecer de por vida al bando de los desheredados. Makinavaja es un rebelde con causa y como si de un anti-Gandhi se tratara, este apóstol de la violencia ha declarado la guerra a

toda la sociedad de cartón piedra. Le «guardan la cuchara» en Carabanchel pero su habilidad de perro callejero le salva siempre de las situaciones más comprometidas con la pasma aún estando al filo de lo imposible.

Decididamente, éste es un héroe de los que ya no quedan. En un mundo habitado por Superman, Spiderman, Batman, el Capitán América o los Power-Rangers, Makinavaja representa una especie en vías de extinción. Lo más probable será que en un futuro digital habrá que clonarlo genéticamente para hacernos con su imagen y semejanza o bien contentarnos con visitar un museo donde una reproducción tridimensional nos dé cuenta de un «activista de la calle», un marginal del siglo XX, un perdedor de la vida en una cultura de la victoria o del éxito social, según rezaban los postulados de los influjos mediáticos de la época.

No estamos en condiciones de imaginar cómo sería el final de nuestro héroe de papel ya que su creador no está entre nosotros para contarlo, pero probablemente cualquier madero resabiado o un infortunio con otra vida paralela hubiesen acabado con la vida de Makinavaja, *el último choriso*, el último soñador, a quien tantos Palacios de Invierno le quedaron por conquistar.

Cualquier día desafortunado, nuestro héroe de papel regará con su sangre delincuente y disidente ese asfalto que le vio nacer y fue su jungla particular. Tal vez entonces, el dios de los perdedores —que tantos millones de seres humanos tiene a su cargo— llore esa pérdida irreparable y haga nacer alguna flor nueva en ese lugar, como hizo Cefiso, el dios del río, cuando vio morir a su hijo Narciso.

Esa flor surgirá de una pequeña grieta en el suelo, abriéndose paso entre tanta incompresión y hostilidad de una tierra hostil, pero crecerá al fin, insolente e irreverente como el espíritu de Makinavaja, desafiando a este mundo global y postmodernista que también, por cierto, tiene asfaltado su corazón y sus sentimientos.

Mecanismos de socialización en la cultura de las pantallas

En el marco de la Postmodernidad, Pérez Gómez (1998) alude a ciertos valores y tendencias que «de manera sutil, ambigua y anónima» se imponen en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, sin duda amamantadas con la leche digital de la cultura de las pantallas:

a) Eclecticismo acrítico y amoral: La tendencia económica a la globalización y la imposición universal de modelos únicos de acción y pensamiento reiterados una y otra vez por la industria de los medios, así como el impulso arrollador del neoliberalismo que pone su meta última en el libre intercambio por encima de cualquier barrera política, ideológica, cultural o social, ha desembocado en una amorfa y anónima ideología social, pragmática y utilitarista: «Conceptos como libertad, democracia, soberanía, derechos humanos, solidaridad, patria y hasta Dios, se han convertido tan livianos como el carnaval, el aperitivo, el *videoclip*, los crucigramas y el horóscopo» (Pérez Gómez, 1998: 48).

b) Individualización y debilitamiento de la autoridad: El concepto de autoridad parece algo decimonónico en la era postmoderna mientras que la individualización, por una parte resalta la importancia de la «elección personal» y la secularización de la rigidez dogmática de la tradición y de las instituciones, también, por otra, es una exigencia fomentada desde los entresijos de la sociedad neoliberal en el sentido de fragmentación, diferenciación y sobre todo, competitividad.

c) Importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder: La información es el carburante de la sociedad postindustrial

Cuando los grupos de poder económico dueños de los grandes medios de información de masas cayeron en la cuenta de que la información era susceptible de ser transformada en beneficio económico, comenzó una guerra sin cuartel por compro-

bar quién era capaz de construir el imperio mediático más gigantesco (las telecomunicaciones son el negocio más rentable del comercio mundial: representan un mercado de cerca de 600 mil millones de dólares con una expectativa de crecimiento situada entre el 8% y el 12% anual).

No obstante, la pretendida democratización de la información sigue siendo algo más que una quimera a escala mundial pues la distancia sideral que separa los países ricos de los pobres también se traslada al terreno de las comunicaciones y éstos siempre van a depender de la alta tecnología de los primeros.

d) Mitificación científica y desconfianza de las aplicaciones tecnológicas: Etiquetar a algo de «científico» se está utilizando como indicador de estatus elevado e incuestionable del conocimiento. Sin embargo, las aplicaciones tecnológicas abren polémicas sociales sobre su utilidad y/o beneficio para la comunidad (alimentos transgénicos, clonación genética...). Sin duda, hay cuestiones problemáticas que la Humanidad tiene planteadas y que están demandando soluciones tan efectivas como urgentes: la amenaza nuclear, nuevas enfermedades que se unen a otras ya históricas, materiales de desecho de las grandes ciudades y concentraciones industriales, el efecto invernadero, la superpoblación o, en general, el deterioro ecológico del planeta...

e) La paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social: La sociedad consumista postmoderna exalta el individualismo pero no lo hace en función de la identidad individual o la independencia intelectual. Se trata de un individualismo fragmentario y competitivo que, por lo general, no es capaz de cohesionar grupos para metas comunes y sí condiciona a las personas para adoptar una postura de conformismo social en las democracias teledirigidas.

En la ideología postmoderna se debe alimentar este conformismo como condición y garante de la supervivencia del sistema: democracias formales que legitiman y arropan un sistema

de producción y distribución de la riqueza regido por las leyes del libre mercado.

f) La obsesión por la eficiencia: Nuestra sociedad es una sociedad que no perdona el fracaso y acepta, con toda naturalidad, que cualquier actividad humana deba regirse por patrones de rendimiento y competitividad. Se definen unos objetivos concretos especificados operativamente, se evalúan o cuantifican los resultados y, en medio de esa vorágine, se adopta la máxima de que el fin justifica los medios.

Cualquier proceso de producción, incluido los bienes culturales y educativos, entra dentro de estos presupuestos básicos. Romano (1998) alude a ese hecho como la «cultura de la razón perversa», pensamiento que convierte todo lo cualitativo en criterios de eficacia o de rentabilidad económica, en vez de traducirlo a categorías de sentido y de valor o de rentabilidad social.

g) La concepción ahistórica de la realidad: Desde los centros de poder político y económico y desde los mismos medios de información de masas, se difunde la idea de que no existe más que una realidad, una única forma viable de organizar la vida en comunidad en todas sus facetas. Se habla así de una concepción inmovilista de la realidad social y se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad, ignorándose la fructífera dialéctica entre lo real y lo posible. El mundo que nos ha tocado en suerte vivir ya está inventado y la realidad es algo intocable e inamovible.

El carácter conservador y conformista de la ideología mayoritaria es preservado por aquéllos que poseen una posición privilegiada de poder y dominio social y económico. Su fuerza electoral y su poder económico y mediático es tan fuerte que pueden mantener su dominio manifiesto y latente.

h) La primacía de la cultura de las apariencias: El poder de lo efímero y de lo cambiante, tener o aparentar tener más que ser... el reinado de las apariencias es un valor de cambio en la

sociedad postmoderna. En este orden de cosas, la dictadura de la moda y la dictadura publicitaria «orientan» el consumismo de unas audiencias tan acríticas como hábilmente segmentadas y «la ética se convierte en pura estética al servicio de la persuasión y la seducción del consumidor... Las modas, configuradas por puras apariencias, se convierten en criterios de valor para definir la corrección en el comportamiento en los más diversos campos de actuación: el arte, la política, el vestido, el diseño, la vida profesional, el ocio, etc.» (Pérez Gómez, 1998: 122).

i) El imperio de lo efímero en el paraíso del cambio: *Fast food* no es sólo un anglicanismo sino toda una filosofía de la vida. Por eso se puede llegar a afirmar, en un sentido figurado, que en la Postmodernidad, los establecimientos de McDonald's cumplen las funciones de las catedrales góticas en cuanto son los templos de la religión del consumo.

Hoy hay prisa por casi todo, la celeridad ha contaminado nuestros estilos de vida y el tiempo, eso que medimos con el reloj y el calendario, siempre nos parece un bien escaso y más cuando nuestro tiempo libre ha sido colonizado definitivamente por los medios de información de masas y, entre ellos especialmente, la televisión.

Por imperativo de la moda y de los ciclos consumistas hay también una tendencia irrefrenable al cambio permanente que provoca el desinterés y el hastío. En muchas ocasiones no son más que falsas necesidades creadas entre los consumidores allí donde antes no las había porque nuestro sistema económico funciona con una máxima que hay que preservar a toda costa: todo lo producido tiene que ser consumido (a modo de ejemplo se podría pensar en la oferta de productos informáticos donde las novedades de hoy son ya historia mañana).

j) Mitificación del placer y la pulsión: Una ideología utilitarista y pragmática como la postmodernista se asienta en una ética de corte hedonista. Atrás quedaron las restricciones puritanas y la ética protestante que tanto ayudaron al desarrollo del capitalismo y para muchos de los ciudadanos y ciudadanas de

hoy la satisfacción de la emotividad e incluso la autorrealización personal pasa por la acumulación de bienes y servicios a través de un consumismo sin sentido (consumir es un placer, una diversión...).

k) Culto al cuerpo y mitificación de la juventud: El modelo que se propone de vida en la sociedad multimedia será la exhibición de una juventud con cuerpo de diseño (recordemos que estamos en una sociedad donde priman las apariencias, la cultura de la satisfacción, las pulsiones y el objetivo de la rentabilidad comercial).

Todo es joven: la moda, el cine, la publicidad... El culto al cuerpo establece pactos mefistofélicos tras la adquisición de productos milagrosos que el discurso publicitario nos ofrece, invitándonos e incitándonos a su compra con la promesa de detener el tiempo o restituir lozanía en las arrugas naturales de la epidermis. Lo viejo ha desaparecido de nuestra sociedad, recluso en establecimientos específicos y una sensación de atemporalidad nos sobrecoge cuando vemos al ratón Mickey o al pato Donald, cincuentones, saltando y brincando como adolescentes y siendo un paradigma de la cultura de las apariencias. Simplemente nos negamos, como Peter Pan, a ser mayores.

l) La emergencia y consolidación de los movimientos alternativos: «Tal vez una de las manifestaciones más reconfortantes de la pluralidad y la tolerancia que conviven no sin dificultades en el escenario ecléctico de la cultura social postmoderna es la emergencia de los movimientos alternativos, entre los que cabe destacar el feminismo y el ecologismo» (Pérez Gómez, 1998: 124).

En las democracias occidentales, la condición social de la mujer ha evolucionado favorablemente en el sentido de que reivindicaciones históricas están siendo asumidas por los antiguos y presentes planteamientos androcéntricos (acceso de la mujer al mundo laboral, participación política, educación, redefinición de los roles domésticos...). No es un panorama

extensivo al resto de las mujeres del planeta pero sí hay que valorar en su justa medida el alcance de esos cambios.

Del mismo modo, se ha creado una conciencia ecológica que intenta concienciar a los dirigentes políticos y a la sociedad en general de los límites del desarrollo y de poner freno a una economía incontrolada que es capaz de dañar o destruir bienes naturales si detrás de ello existiese un beneficio mercantil.

Los movimientos alternativos, las asociaciones ciudadanas, y las mismas organizaciones no gubernamentales son una brisa de aire fresco, una fuente de esperanza que resiste los embates del «pensamiento único» con iniciativas, compromisos y una ética basada en lo creemos y defendemos como genuinamente humano: entregarse a los demás.

IV. INTERNET O LA METÁSTASIS DE LA INFORMACIÓN

La revolución de las tecnologías de la información en la sociedad actual se ha producido, entre otras causas, por la capacidad de éstas de introducirse en todos los ámbitos de la actividad humana.

El énfasis que se ha puesto en la interactividad, la interconexión y la búsqueda de nuevos avances y aplicaciones tecnológicas, incluso al margen de los intereses empresariales, constituyó un acicate para difundir y prolongar los movimientos libertarios de la década de los sesenta.

El papel desempeñado por la información y la comunicación en el ámbito de la actividad económica, en la política, en el ocio, en la producción industrial, en la cultura... en todas las esferas de las manifestaciones humanas que antes habían prescindido en mayor o menor grado de ella, ha alterado el orden de los valores sociales y los estilos de vida de las sociedades occidentales.

Castells (2000: 88) admite una serie de rasgos distintivos en el nuevo paradigma tecnológico de la sociedad de la información y de la comunicación y que podrían sintetizarse en las siguientes propuestas:

✍✍ En primer lugar, el papel relevante y estelar de la información que se convierte en la materia prima de la revolución tecnológica: «son tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso de las revoluciones tecnológicas previas» .

✍✍ Una segunda característica hace referencia a la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías: todos los procesos de nuestra vida personal y colectiva están cruzadas por las influencias de aquéllas (de ahí a considerar que las nuevas tecnologías determinan o condicionan nuestra vida y nuestro pensamiento no hay un trecho demasiado largo como para que no sea recorrido).

✍✍ El tercer rasgo alude a la lógica de la interconexión de todo el sistema, la complejidad de las interconexiones de las redes de información, algo que preserva en principio su relativa independencia de un control externo.

✍✍ La cuarta nota distintiva hace referencia a la flexibilidad, la capacidad que tiene el sistema de reconfigurarse, un rasgo muy particular de una sociedad caracterizada por el cambio constante y la fluidez organizativa.

Una última consideración se basa en la convergencia creciente de tecnologías específicas e un sistema perfectamente integrado y en la cual, distintas tendencias tecnológicas anteriores se hacen prácticamente indistinguibles. Así, por ejemplo, microelectrónica, telecomunicaciones, optoelectrónica y los mismos ordenadores están integrados en sistemas de información. Esa tendencia hacia la convergencia tecnológica se puede comprobar, según Castells (2000), en el maridaje de la biología y de la microelectrónica: los decisivos avances de la investigación biológica como podría ser la identificación del genoma humano sólo ha sido posible gracias al increíble avance del procesamiento de la información de los sistemas informáticos.

Las reacciones que ha suscitado el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación suelen calificarse de forma dicotómica en tecnófilas o tecnófobas, basada en la clasificación ya canónica de Eco (1990) de apocalípticos e integrados. De ahí, Gubern (1985) ve el nacimiento de una nueva ciencia interdisciplinar (la antropotrónica o antropología del ciudadano de la era electrónica), centrada en la comprensión de la nueva identidad sociocultural del *homo electronicus*

«La antropotrónica nace consciente de los peligros que entrañan tanto la tecnolatría como la tecnofobia. No es posible contemplar los efectos socioculturales inducidos por las nuevas tecnologías de la comunicación de un modo dogmático (...) y acrítico, ni con un pesimismo sistemático y catastrofista» (Gubern, 1985: 30).

El tótem sagrado de la revolución de las tecnologías de la información ha sido y es actualmente Internet. En sus orígenes fue un audaz plan de estrategia militar para evitar un hipotético ataque nuclear soviético, allá por la época de la Guerra Fría en la década de 1960. Para Castells (2000), el nacimiento de Internet tenía gran similitud con las técnicas maoístas de dispersión de las fuerzas de guerrilla en torno a un vasto territorio para oponerse al poder de un enemigo con versatilidad y conocimiento del terreno. Así, los guerreros electrónicos del DARPA (Servicio de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa) ingeniaron una estructura capaz de resistir un ataque nuclear comunista y que era totalmente imposible de ser controlada desde algún punto de la misma.

Esos comienzos de Internet en la época de la Guerra Fría como banco de pruebas de la estrategia militar se desarrolló principalmente en los Estados Unidos; posteriormente, hasta 1987, la Red se erigió en una comunidad básicamente compuesta por profesionales de la informática y por docentes universitarios, convirtiéndose así en un recurso para la gestión de la información en los ámbitos de los campus de las universidades. En esta fase, ya se interesan por el fenómeno otros países industrializados; finalmente, hay una primera generalización de los recursos disponibles de Internet en el mundo universitario hasta que la introducción de la *world wide web* se convierte en una infraestructura de información comercial a partir de 1993 y con carácter planetario en los países desarrollados.

Ha sido precisamente la reconversión de aquel potente instrumento para la investigación que era/es Internet en un gigantesco mercado persa lo que ha hecho, quizás, precisar las ten-

dencias de uso que expresan las encuestas a comienzos del 2000: «¿Puede tratarse de los primeros indicios de una rebelión contra la irrupción del mercado en la comunidad de internautas?» (Wyatt, 2001).

Durante sus primeros veinte años de existencia, la Red fue coto reservado de los profesionales de la informática y de estudiantes y profesorado universitario avezados en el desciframiento de los complejos códigos de protocolo. Sin embargo, la decisión de permitir las transacciones comerciales en 1991 por la National Science Foundation de Estados Unidos acabó transformando el foro universitario en un bazar virtual. De cuatro computadoras que funcionaban en red en 1969, se pasó a 188 en 1979, luego a 159.000 en 1989 y a más de 56 millones a mediados de 1999: la tentación de utilizar este *interfaz* con fines publicitarios y comerciales era demasiado tentadora como para dejarla pasar de largo.

Así, el número de direcciones electrónicas correspondientes al sector privado (las que terminan por .com o .net) eclosionaron de forma espectacular de forma que 1999 representaban un 79% del conjunto frente al 47% de tan sólo cuatro años antes (Wyatt, 2001). En contrapartida, las direcciones terminadas en .edu, .mil, .gov o .int, descendieron del 48% al 17%, mientras que las organizaciones sin ánimo de lucro descendieron del 5% al 2%.

Las candilejas de la sociedad Red

La información se ha convertido en un recurso clave, hasta llegar más allá de los límites de lo imprescindible, en nuestra sociedad postindustrial. Siempre ha sido, a lo largo de la Historia, un factor decisivo de poder y control sobre los demás por parte de quienes custodiaban y administraban esa información. También ha sido fundamental en la organización humana y en

la cohesión de las estructuras y sistemas sociales. La misma Red es, por derecho propio, una de las tecnoutopías legitimadoras de la sociedad postindustrial. Es cierto que Internet arroja tantas luces como sombras, tantas interrogantes como certezas sobre su utilidad y apropiación, pero también es cierto que es una forma exclusiva de acceso a la información que se ha convertido en el oráculo de la Postmodernidad.

Internet se puede considerar una metástasis oceánica de la información por cuanto sobrepasa los límites concebibles y mensurables en su desmesurado crecimiento. Aún así, no podemos caer en el error, craso error, de confundir esas inmensas posibilidades de controlar la información como un sustitutivo de la producción de conocimiento.

Sabíamos que si en Delfos el dios Apolo, en boca de la sacerdotisa Pitia, revelaba las consecuencias de los avatares del presente y era capaz de penetrar en el tiempo para predecir el futuro, en la Red podemos sumergirnos para rescatar una información determinada. En ocasiones, las respuestas de Pitia eran tan ambiguas como incomprensibles y no se entendían hasta que los sacerdotes del templo las interpretaban. En Internet no hay sacerdotes que nos interpreten las escrituras (al menos hasta ahora) y esa labor queda a cargo de nuestra conciencia, de nuestro esfuerzo intelectual por transformar la información en gnosís: información que ha dejado de serlo para devenir en la conocimiento como estado de gracia de la mente humana.

Por otra parte, una de las características de nuestra época es la aparición de gigantescos grupos mediáticos que han reabierto el viejo debate de la libertad de prensa y la censura. Según este esquema, los habitantes de ciudades tan dispares como Tokio, Sao Paulo, Nueva Delhi o Detroit podrían consumir los mismos productos de información y entretenimiento a través de los medios.

Si durante mucho tiempo la comunicación fue liberadora porque, desde la invención de la escritura y de la imprenta sobre todo, suponía la divulgación del saber y de las ideas frente

al oscurantismo en todas sus dimensiones (Ramonet, 1997), el modo de producción capitalista ha ido aglutinando paulatinamente todas las voces mediáticas en unas pocas voces que se corresponden con los oligopolios mediáticos de los magnates, dueños de los imperios de la información y de la comunicación, y detentadores de la nueva piedra filosofal de la alquimia digital que no es otra que aquella que convierte la información en oro. Las fusiones y concentraciones de los medios nos inducen a preguntarnos si podemos estar seguros de que esos medios sólo ofrecen la información adecuada a los intereses de los grupos dominantes en detrimento de los intereses de los ciudadanos y ciudadanas (Ramonet, 1998).

Internet ha redefinido, en parte, esa situación, proporcionando un punto de vista alternativo a los grandes medios, aunque éstos también tengan su presencia en las redes. La acción de «leer un periódico» cuando accedemos a la edición electrónica de un diario de gran tirada. El hecho, que casi nos parece ya cotidiano, de poder consultar cierta información en un momento dado y desde cualquier punto es una forma más de consumir información. Además, la Red nos proporciona otros puntos de vista, ya que podemos contrastar la información en otros periódicos sin necesidad de estar ligados al soporte papel e incluso conservar o rescatar los debates de opinión o artículos de fondo que nos resulten más interesantes.

Aún así, hay otro aspecto que creemos más relevante y en el que Internet puede hacerse el árbitro de la información. La Red desafía a los medios de información tradicionales y obliga también a los periodistas a redefinir su actuación en la sociedad. Hay cierto tipo de periodismo alternativo que se está especializando en dejar que los hechos hablen por sí mismos y que permiten una mayor participación de los internautas (Pavlik, 2000): *APBnews* es, desde 1998, un sitio de reconocido prestigio entre los profesionales del periodismo y público en general como fuente fiable de noticias sobre actos criminales; otro sitio, *TheStreet.com*, es tan respetado que *The New York Times*

anunció en 1999 su asociación con esta web para una mejor información sobre el mundo de los negocios; otros sitios hacen reportajes y son fuente de documentación que no aparece en las tiradas de los grandes medios.

Internet incluso puede favorecer la «información a medida». Por ejemplo, el internauta sólo puede recibir información financiera que le interese a su cartera de inversiones y eso supone una atomización de la ya fragmentada clientela de los medios. Sin embargo, existe una información «a la carta» que sólo Internet ofrece en exclusiva y que no conduce necesariamente a una progresiva fragmentación: la Red puede proporcionar acceso a gigantescas bases de datos que contienen información sobre un tema determinado. De esa forma, una temática de interés general es consultada desde diversas ópticas y necesidades permitiendo descubrir a cada persona la repercusión de un determinado hecho. Tres ejemplos: en Estados Unidos basta enviar un código postal a *APBNews* para obtener las estadísticas de criminalidad no sólo de su ciudad, nación o estado, sino incluso del barrio donde vive o donde se piensa trasladar; *Politics.com* es un sitio que nos descubre la naturaleza de las donaciones realizadas a las campañas políticas en época de elecciones a favor de un determinado candidato y *DigitalEarth.gov* ofrece una representación virtual donde se puede explorar una enorme cantidad de información sobre la naturaleza y las civilizaciones del mundo.

Internet y contracultura

Podríamos encontrar puntos de conexión entre el culto a la Red y el movimiento contracultural que se convirtió en un fenómeno de masas en los Estados Unidos y en algunos países europeos de la década de 1960. Este movimiento contracultural fue heredero de la *beat generation* y sus reivindicaciones en las grandes revueltas estudiantiles de Mayo del 68, el movimiento *hippy* y otros movimientos alternativos.

Si en aquel tiempo los jóvenes se ponían *on the road* (en la carretera) para evadirse de un mundo banal y superfluo, hoy lo hacen estando *on line* (en línea) para abandonar el mundo real a través de su experiencia como cibernauta.

De las dos grandes utopías que alimentaron el siglo XX, la revolucionaria y la contracultural, sólo la última ha sobrevivido (Breton, 2000) y de cierta manera se ha reencarnado en algunos sitios de Internet.

Uno de estos focos de contracultura lo componen las páginas electrónicas de la ciberjuventud musical. Internet pone en bandeja a los jóvenes la oportunidad de dañar en la línea de flotación a la industria discográfica y su talón de Aquiles: los derechos de autor. Si en un tiempo la copia ilegal de cintas magnéticas pudo ser un aviso pero nunca un peligro para las empresas multinacionales del sector, el formato MP3 ha revolucionado las actividades de «piratería» discográfica, al permitir comprimir y archivar gran cantidad de información en ficheros accesibles a través de la Red. No obstante, el fin último de los «piratas musicales» no es cercenar la industria discográfica, sino intercambiar música, en el amplio sentido de la palabra, con otras personas y en otros lugares del planeta.

Sin embargo, la insumisión va más allá de un simple ataque a la industria musical y parece que la desobediencia civil y la subversión ha encontrado en Internet un hueco donde manifestarse (Flor, 2000). Así, las calles de Viena, por ejemplo, son el punto en que confluyen la resistencia, la cultura juvenil e Internet.

En su sitio *web* (www.volkstanz.net) se burlan de los vanos intentos del gobierno por controlarlos en sus «manifestaciones electrónicas» y en las que realizan en vivo y en directo; la radio de Belgrado B 2-92 es otro ejemplo de cultura «cibersubversiva»: al difundir música con un mensaje social y político inconfundible, esta emisora se enfrentó a la estética impuesta a la mayoría silenciosa incapaz de impulsar actitudes liberales durante la desintegración de Yugoslavia (www.freeb92.net); en Gran Breta-

ña y más concretamente en Londres, *Irrational.org*, presenta un anuario de radios piratas (www.irrational.org/sic/radio), además de proponer también una guía de radio en Internet de forma que es fácil encontrar todos los detalles técnicos para conectar las radios en línea con emisoras de FM de baja potencia... Como vemos, los islotes de resistencia a la cultura «estilo McDonald's» tienen su presente y su futuro en la Red mientras ésta siga siendo un gigantesco Hyde Park Corner cibernético y no esté monopolizada ni intervenida por reglamentaciones que favorezcan los intereses de empresarios y multinacionales, políticos e ideologías o por cualquier factor que acabe con ese suave viento de libertad que bulle en la Red.

Internet también ha sido la voz de los ausentes en los grandes medios y ha sido un crisol de solidaridad entre los pueblos. De aquella estructura informática primigenia que fue Arpanet resultó otra estructura a base de miles de redes interconectadas limitada a una elite de expertos informáticos y universitarios.

Sólo cuando Internet se extendió hacia el gran público se pudo convertir en la plataforma ideal para aquellas voces silenciadas en los mentideros oficiales de los medios de información de masas. Fue Internet donde el Subcomandante Marcos, líder de Ejército Zapatista de Liberación Nacional, dio a conocer al mundo la lucha de los indígenas de Chiapas en México y mantiene una conexión con el mundo exterior desde las profundidades de la selva Lacandona desde 1995.

La e-conomía

El trabajo es una de las tareas humanas que presentarán un nuevo perfil en la sociedad postmoderna: «La forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas ocupacionales bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo de la vida, se está erosionando de manera lenta pero segura» (Castells, 2000: 297).

Como la información es la moneda del neoliberalismo o del nuevo capitalismo, esta «materia prima» es susceptible de ser tratada a distancia con las redes telemáticas y este hecho está afectando y lo va a seguir haciendo en el futuro al mundo del trabajo: Internet, un ordenador portátil y un teléfono móvil es la panoplia perfecta del trabajador *on line*. El trabajo a distancia es una nueva forma de relación del trabajador con su empresa que, lejos de disminuir el trabajo fichado, en muchas ocasiones lo aumenta para llegar incluso a la esfera de lo doméstico. Con la reducción de la jornada laboral a 35 horas, se debe realizar el mismo trabajo en menos tiempo y además hay que estar disponible para cualquier eventualidad. Con los nuevos instrumentos de comunicación, cada mensaje por Internet se considera recibido por su destinatario mientras que antes, un fax o un teléfono no podían no ser atendidos con la diligencia necesaria. Un alto ejecutivo podrá recibir una media de casi un centenar de mensaje de todo tipo por día. Si no abre su correo electrónico se hace culpable por adelantado de las consecuencias que le puede acarrear tal negligencia.

Trabajar en red significa una nueva presión que tiene que ser asimilada por el perfil polivalente de los trabajadores para dar respuesta a la flexibilización y a la urgencia con la que deben ser cumplimentadas las tareas (Bulard, 2000). La información y las directrices de la empresa llegan al mismo tiempo a los terminales de los asalariados y, aunque se dispongan de más datos no necesariamente se tiene más conocimiento.

La cualificación de los trabajadores *on line* obliga a un dominio a nivel de usuario, al menos, de las posibilidades tecnológicas de las redes telemáticas. Algunos trabajadores se sienten rechazados y hasta marginados porque sus competencias en el terreno informático son escasas o nulas y en cuanto a Internet aún quedar relegados a la edad de la piedra. Se produce una triple ruptura: generacional, cultural y social.

La empresa de la globalización es consciente de que tiene que contar con esos altos ejecutivos indispensables como ca-

bezas pensantes y que son los que diseñan las estrategias y líneas de actuación. Detrás de ellos (Bulard, 2000), se sitúan una serie de asalariados en grupos concéntricos: primero, los hipercualificados (autónomos y móviles, con salarios elevados y fondos de pensiones y hasta *stock options*); segundo, los trabajadores con calificaciones consideradas útiles (con trabajo delimitado y salario decente y estable); y en la periferia, trabajadores desechables, de usar y tirar (con horarios flexibles, salarios bajos y contratos eventuales).

Castells (2000) habla de un proceso de producción basado en las nuevas tecnologías y una distribución piramidal: los «mandos» a quienes compete la toma de decisiones estratégicas y la planificación; los «investigadores», centrados en la innovación de productos y procesos; los «diseñadores», que adaptan, seleccionan y presentan los trabajos de los investigadores; los «integradores», ocupados de la gestión de las relaciones entre la innovación, el diseño y la ejecución; los «operadores», que ejecutan tareas bajo su propia iniciativa; y los «operados» (también «robots humanos») que ejecutan tareas auxiliares y programadas previamente.

En relación con la Red, la anterior tipología habría de combinarse con otra que manifestara la necesidad de los trabajadores de la empresa de conectarse con otros a tiempo real. Así, sería posible distinguir: los «trabajadores en red», que son aquellos que establecen conexiones por su iniciativa; los «trabajadores de la red», es decir, los que no son ellos quienes deciden el momento ni el lugar de la conexión; y los trabajadores «desconectados», atados a su tarea específica definida por instrucciones verticales y no interactivas.

Al igual que Internet ha dado un giro a las relaciones en y con el trabajo, también lo ha hecho en su sentido reivindicativo: ocupar el centro informático de una empresa inundándolo de mensajes intempestivos se convierte en un modo de lucha particularmente eficaz. En Estado Unidos, por ejemplo, donde el movimiento sindical no está especialmente desarrollado, la di-

rección de IBM tuvo que aparcarse su proyecto de pensiones para sus trabajadores ante el diluvio de correos electrónicos protestando por las medidas previstas por la multinacional. Incluso la todopoderosa Microsoft debe enfrentarse a un sindicato «virtual», Wash Tech, que hubiera sido imposible de crear por los cauces habituales dada la dispersión geográfica de sus miembros.

La nueva economía es realmente aquella que funciona con y a través de Internet. El comercio electrónico (*bussines to consumers*) representa tan sólo el 20% de las transacciones comerciales a través de la Red. Empresas como Cisco System, donde el 90% de su actividad mercantil se hace a través de Internet, son el modelo de empresa de la nueva economía de las redes. Cisco System es la productora de 85% del volumen mundial del equipamiento de telecomunicaciones con un valor en el mercado que supera en cinco veces al valor de la General Motors.

Una de las mayores empresas de construcción de San Francisco, la WebCor, tiene como centro un *web site* en el que los usuarios contactan con los diseñadores, arquitectos, constructores, empleados municipales... Todo está en la página electrónica de WebCor y todos los pasos para que una constructora levante un edificio se hacen a través de la Red: «Con esta tecnología ha sido capaz de reducir a la mitad el tiempo de producción de un edificio, con un tercio del personal de gestión, limitando los costes en un 50%» (Castells, 2001a).

Otra empresa que hace un uso realmente espectacular de las posibilidades de Internet es la española Zara. En sus almacenes, cada vendedor lleva una maquinita en la que registra cada compra que se hace y con los que el director o directora realiza unos informes que los pasa a través de la Red a La Coruña, donde más de doscientos diseñadores procesan por ordenador las últimas tendencias del mercado y son capaces de enviar a la fábrica nuevos patrones para la fabricación de nuevas prendas, esta vez más demandada por el gran público.

Zara ha logrado reducir a dos semanas el tiempo necesario para colocar un producto en cualquier parte del mundo. Utilizando este espectacular despliegue de recursos humanos y técnicos, Zara produce 12.000 diseños anualmente y provee a sus tiendas de todo el mundo dos veces por semana.

Los modelos organizativos de la *e-economía* responde al modelo que Castells (2001b) denominó «empresa-red», que no es precisamente una red de empresas ni una organización intraempersarial conectada a la Red, sino que se trata de una organización flexible de actividades económicas constituida en torno a proyectos empresariales específicos y adaptada a la mecánica y fluctuaciones de la globalización.

La esencia de la *e-economía* radica, por consiguiente, en su interactiva conexión reticular basada en Internet, entre consumidores, productores y proveedores de servicios.

En el caso de la actividad financiera, plegada a las condiciones impuestas por la globalización económica, Internet ha impuesto una nueva serie de reglas para la inversión de capital y la valorización de las acciones o de los activos financieros en general.

Tomar decisiones en este ámbito a tiempo real y en cualquier lugar del mundo provoca que las reacciones del mercado financiero sean convulsas y hasta caóticas, muy alejadas de los ciclos naturales de expansión y recesión de los ciclos capitalistas. En cuestión de horas o minutos puede suceder de todo. Incluso, como apunta Castells (2001b), los mercados pueden reaccionar sobre la base de criterios extraeconómicos que provocan «turbulencias de información» de índole diversa (incertidumbre política, demandas judiciales a multinacionales, atentados terroristas o amenaza de los mismos, avances tecnológicos...).

El «efecto mariposa» que puede desencadenar un acontecimiento mundial o una actividad financiera aislada responde a la lógica de la bastardía mercantil que no es otra que preservar el capital a costa de lo que sea y de quien sea. Castells (2001b):

105) lo describe de esta manera: «Los mercados financieros, en general, están fuera de control de todo el mundo. Se han convertido en una especie de autómata, con movimientos repentinos que no responden a una lógica económica estricta, sino a una lógica de complejidad caótica, resultado de la interacción entre millones de decisiones que reaccionan en tiempo real, en un ámbito global, ante turbulencias de información de origen diverso, entre las cuales se cuentan las informaciones económicas sobre beneficios y ganancias. O su anticipación. O lo contrario de lo que se esperaba».

El abismo que no cesa

Se nos da a entender, por parte de los apologistas del mercado, que el mundo entero funciona como un gigantesco Silicon Valley y de la inminente transformación del trabajo, de la economía y de la sociedad en general por obra y gracia de la tecnología redentora. Sin embargo hay muestras evidentes de que eso no es ni será así mientras que los dogmas neoliberales sean los que rijan los destinos de las políticas de las naciones y los fundamentalismos de todo signo los que alimenten la vida en sociedad: ahí están para demostrarlo Kosovo, Ruanda, Chechenia, Irak, Afganistán, Cachemira, Argelia, Timor Occidental...

Si en Estados Unidos uno de cada tres ciudadanos utiliza a diario Internet, también es cierto que es el ordenador y el correo electrónico quien ha separado y dividido a unos ciudadanos educados (principalmente blancos y asiáticos) de otros que lo son menos (esencialmente negros). Este fenómeno se reproduce a escala mundial: «Estamos a mitad de camino de una revolución tecnológica que, más que reducir la distancia entre países ricos y pobres, tiende por el contrario a agrandarla más» (Kennedy, 2000: 9). Menos del 5% de la población mundial es la que tiene acceso a Internet, de la que según la UNESCO será, probablemente, el instrumento más importante de este

siglo para la enseñanza y el desarrollo cultural. Mientras tanto, en Asia Sudoriental sólo una de cada 200 personas tiene acceso a la Red; en los países árabes esa proporción se eleva a 500 y en África, a 1.000. Pero el caso no es tener conexión a Internet, sino tener cubiertas las necesidades básicas de agua, electricidad, infraestructuras sanitarias y educativas... El total de usuarios domésticos conectados a Internet en 2000 era de 118,23 millones, una cifra ridícula comparada con los 6.000 millones de habitantes que se calcula tiene nuestro planeta.

En cuanto a usuarios domésticos, Norteamérica encabeza las cifras con 57,93 millones de usuarios domésticos de Internet en 2000 y una proyección para 2005 de casi 88 millones. La cifra contrasta con las de África en donde en 2000 el número de usuarios era de 0,5 millones, con una proyección de 2,4 para 2005.

La India apunta como uno de los ejemplos de las oportunidades para las economías en desarrollo por la generación de empleo en el campo informático, sólo cuenta con 0,4 millones de usuarios de Internet en 2000, con una proyección de 4,3 millones para 2005. Se puede decir que el aumento es significativo, pero resulta insignificante si tenemos en cuenta que los habitantes de la India superan los 900 millones de personas.

Con respecto al número de ordenadores domésticos con conexión a Internet entre 2000 y 2005, Norteamérica contaba en 2000 con 70 millones (88 en 2005); en Europa alcanzaban un total de 63,5 millones en 2000 con una proyección para 2005 de 86,4. España con sus 3,7 millones (5,7 en 2005) sólo supera a Portugal y Grecia. Asia contaba con 39,8 millones de ordenadores en 2000 (100,3 en 2005) y Latinoamérica registraba un total de 6,6 millones de ordenadores domésticos en 2000 y una previsión de alcanzar 19,1 millones para 2005.

Un informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el Empleo en el Mundo 2001 (*Life at Work in the Information Economy*) llega a afirmar que, a pesar del enorme crecimiento de las tecnologías de las comunicaciones y la in-

formación en las regiones industrializadas y de su creciente penetración en los países en desarrollo, un gran porcentaje de la población mundial sigue tecnológicamente desconectado respecto a las ventajas electrónicas que están revolucionando la vida, el trabajo y las comunicaciones. El informe añade que cerca del 90% de los internautas se encuentra en países industrializados, y que Estados Unidos y Canadá concentran por sí solos el 57% del total. Por el contrario, la cifra conjunta de usuarios de la Red en África y Oriente Medio sólo representa el 1% (www.elmundo.es, consultada en Febrero de 2000).

Otro informe aparecido en la prensa estadounidense (*Foreign Policy*) sostiene, en un apartado específico sobre la división digital, que la brecha tiene ya visos de transformarse en un abismo insondable. El análisis se centra en que no todas las naciones del mundo tienen un acceso igualitario a la «nueva economía» y agrega que no sólo se está produciendo una enorme separación entre el mundo rico y el pobre, sino que esta división se observa, además, dentro de los propios países industrializados, que luchan por hacer llegar a sus habitantes las nuevas tecnologías. Singapur, Holanda y los países nórdicos, según el estudio, son los estados más globalizados, mientras que Estados Unidos figura tan sólo en el número 12 entre las 50 principales economías del mundo, aunque la opinión generalizada es que lidera el proceso de globalización.

España ocupa el puesto 18 de la globalización. Chile es el primer país latinoamericano en la lista, con el número 26, seguido por Venezuela, Argentina, México, Perú, Brasil y Colombia. Así, por ejemplo, mientras que en Estados Unidos, Canadá y los países nórdicos se registra más del 50% de la población *on line*, gran parte de África, Europa del Este, Centroamérica y Asia está bajo el 1% de población conectada.

Existen ciertas iniciativas, algunas de ellas impulsadas por los mismos causantes de los estragos de la economía de mercado a escala planetaria: el Grupo de los Ocho (G-8), que aglutina a los países más ricos del mundo, impulsa un grupo de trabajo

llamado Dot Force para buscar cómo superar la enorme diferencia en tecnología de la información entre países ricos y pobres. El Banco Mundial también ha puesto en marcha un proyecto denominado Enlaces para el desarrollo que conecta a través de redes electrónicas a estudiantes y profesores de escuelas secundarias en países en desarrollo, con sus homólogos en países industrializados para llevar a cabo programas de colaboración en investigación, enseñanza y aprendizaje por Internet. Otra iniciativa para estrechar la brecha tecnológica es el World Economic Forum, propuesta basada en la entrega de herramientas tecnológicas y de comunicación para que puedan mejorar la calidad de vida de los países más pobres de este mundo (*www.elmundo.es*, consultada en febrero de 2000).

Luces y sombras en el ciberespacio

La Red tiene también su lado menos luminoso. El nirvana digital de la información oculta sitios de dudosa ética y de improbable estética: «el lado oscuro de Internet está compuesto por una legión de mercaderes que instalan su negocio de sexo virtual en cualquiera de sus múltiples variantes y por grupos radicales que no se caracterizan precisamente por su capacidad de diálogo y tolerancia» (Guzmán, 2001: 129).

El buscador *altavista.com* tienen registradas más de siete millones de páginas con la palabra *sex*, hay cientos de grupos de discusión sobre el tema y es una de las actividades de comercio electrónico que tiene un éxito comercial asegurado por parte de centenares de miles de internautas de ambos sexos. Se rescatan imágenes eróticas o pornográficas y no falta quienes aprovechan el nuevo medio para actividades de pederastia o zoofilia y otras formas «alternativas» de entender el sexo.

Internet es un medio relativamente barato y con un auditorio cada vez más extenso y esto hace que sea una excelente plataforma para amplificar y difundir ideas e ideologías. Es posible que las actitudes racistas en Internet no desemboquen en un

movimiento global porque no existe un líder carismático que aglutine las acciones, aunque se utiliza Internet para reclutar adeptos que intentan conjugar ese activismo electrónico con el mundo «real». Quizás el peligro consistirá en que las acciones racistas en la Red estén a la orden del día: la combinación entre distancia e intimidad aupado por el anonimato de sus autores, crea un nuevo contexto para el acoso xenófobo y racista, esta vez de tipo simbólico, pero tan cruel como el físico.

Internet se ha mitificado en exceso y sobre todo en ciertos aspectos que convendría matizar o tamizar desde perspectivas más críticas que permitan ver las nuevas realidades sin el prisma de la racionalidad tecnológica. Entre esos mitos o falacias encontramos: a) El mito de la comunicación; b) El mito del progreso y c) El mito de la fraternidad y de la democracia digital (Guzmán, 2001a).

Correos, telégrafos y el ferrocarril fueron tres redes que alimentaron el imaginario colectivo y casi religioso de la «esfera comunicativa» (religioso en cuanto al deseo de *re-ligare* o unir a los pueblos): así quedó establecida la ideología redentora de la comunicación (Mattelart, 1999). A partir de entonces y hasta hoy, «la sociedad de la información» se ha convertido en la tecnoutopía explicativa y legitimadora del neoliberalismo económico e Internet, en su nuevo becerro de oro, en la piedra filosofal que buscaban afanosamente los alquimistas. La comunicación es uno de los nuevos mitos que suplantán al mito del progreso modernista. «Enganchados» en una maraña técnica permanentemente (teléfono móvil, fax, correo electrónico, videoconferencia, etc.)... «¿No necesitaremos 'des-enredarnos' en nombre de esa misma libertad, de ese mismo progreso y de esa misma modernidad» (Wolton, 1999).

Creer ingenuamente que las autopistas de la información nos llevará a una «revolución del conocimiento» no es más que caer en los brazos oferentes de la ideología tecnocrática. Sí es cierto que Internet ofrece posibilidades casi ilimitadas de acceder a la información, de cualquier tipo, pero ¿a qué coste huma-

no, social y político?: «Si la técnica multiplica las posibilidades de intercambio lo hace al precio de una inevitable estandarización que ya intuía la Escuela de Frankfurt. Y más aún, porque, ni la transmisión, ni la interacción, ni la expresión son sinónimos de comunicación» (Wolton, 1999). «Navegar» por la información se nos vende como una promesa de libertad, sin embargo no hay que dejar de reconocer que los cibernautas son la antítesis de los navegantes. Cuando más, llegan a ser pilotos autistas que no saben nadar, ni guiarse por las estrellas, ni predecir el viento a favor» (Guzmán, 2001b).

Por otra parte, también surgen cuestiones aún sin dilucidar: ¿se habrán convertido las autopistas de la información en unas autopistas de la colonización? La estrategia de Estados Unidos de liberalizar el dominio de las telecomunicaciones en los años ochenta y sustituirlo por una competencia salvaje entre competidores internos para que los vencedores atacaran el comercio externo ha sido una muestra más del poderío socioeconómico USA (los trece primeros proveedores del mundo de acceso a Internet son todos norteamericanos).

Además, el mercado global y las tesis neoliberales imponen unas reglas del juego en las políticas de telecomunicaciones de los países pobres y éstos tienen que amoldarse a las exigencias del guión antes de desarrollar estrategias y planes de acción locales y sin apenas tiempo de completar su infraestructura básica: «sólo en la isla de Manhattan hay más líneas telefónicas instaladas que en toda el África subsahariana» (Ramonet, 1997).

Que existan «info-ricos» e «info-pobres» es un hecho que matiza la palabra «progreso» cuando hablamos de Internet. En el Norte rico, sólo una minoría selecta desde el punto de vista económico tiene acceso a la Red y en los países del Sur pobre existe una carencia significativa de equipos informáticos. Eso nos trae al recuerdo la advertencia de Mattelart (1993), cuando decía que las personas nacían iguales ante la ley pero no ante el mercado. También habría que tener en cuenta que la libertad

de mercado falsea el libre acceso a la información. La globalización y los mercados transnacionales pueden jugar una mala pasada a los más desfavorecidos, ya que el valor de una información no tiene por qué ajustarse necesariamente al valor que quiera atribuirle el mercado (Mayor, 1998).

También se habla del cibervoto como una modalidad tecnológica de participación ciudadana y que redundará positivamente en los sistemas democráticos. Pero eso, al igual que las consideraciones que hemos apuntado antes, son instancias que aún están por ver, porque hay demasiadas preguntas para poder contestarlas con la escasa proyección y perspectiva temporal y sociológica que tenemos sobre la Red. Aún así, con las nuevas tecnologías se pueden recuperar parcelas de poder para el pueblo pero se corre el riesgo de asumir la ilusión de una falsa libertad: «el ciberespacio, como todo espacio social, constituye una colección de valores competitivos y de atributos contradictorios» (Shapiro, 1998).

El cibervoto no deja de ser uno de tantos señuelos con los que la Red nos intenta cautivar, como el teletrabajo o la telecompra, extensiones de nuestro yo virtual hacia el mundo real pero sin la presencia física ni el contacto de las relaciones humanas. «Gracias a las autopistas de la información, esas modernas redes que van a transformar el planeta, todos los humanos seremos hermanos» (Mattelart, 1999). Eso sería una situación ideal y posible siempre y cuando las realidades lacerantes de pobreza, marginación, explotación, analfabetismo... que cubren la faz de la Tierra se recluyeran para siempre en los anales de la Historia. Nuestro planeta, gracias a Dios (afortunadamente, para los agnósticos) aún no se ha convertido en una extensión comercial de Silicon Valley.

V. ALEGATO INÚTIL A FAVOR DE LA EDUCACIÓN COMO UNA CUESTIÓN POLÍTICA

Por lo general, la historia de la educación ha sido descrita por una evolución natural del discurso pedagógico a través de movimientos, autores, experiencias... que frecuentemente presentaban realidades no semejantes ni comparables entre sí. No obstante, también son posibles otras miradas: «Siempre es más conveniente presentar la historia de la escuela como un largo y fructífero camino desde las presuntas miserias de ayer hasta las supuestas glorias de hoy o de mañana que, por ejemplo, como un proceso de domesticación de la Humanidad al servicio de los poderosos. La verdad, decía Hegel, es revolucionaria» (Fernández Enguita, 1990: 42).

Cuando se piensa en el papel redentor que debe protagonizar la educación en todos sus niveles y se constata cuál es la realidad de este planeta podríamos llegar a pensar que la educación es «la mentira igualitaria»: «A través de la manipulación, las elites dominantes intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmadura sea políticamente, rurales o urbanas, más fácilmente se dejan manipular por las elites dominadoras... La manipulación se hace a través de una serie de mitos... Entre ellos, uno más de especial relevancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social» (Freire, 1987: 192).

¿Cómo la educación puede abrir aún más brecha de desigualdad entre los ciudadanos y ciudadanas de un país? La respuesta, una de las muchas posibles, hay que buscarla en la

misma proporción de recursos que los padres destinan para educar a sus hijos. Los padres con amplias posibilidades económicas desembolsarán bastante más dinero que las familias pobres para ofrecer a sus hijos una educación que crean acorde con su posición social.

Otro hecho a tener en cuenta es el cambio profundo que va a suponer la digitalización de la información para una futura sociedad del conocimiento y estos cambios van a implicar desajustes evidentes en la institución educativa. Hay una serie de factores que provocan la crisis actual de la institución educativa en la sociedad de la información (Pérez Tornero, 2000):

✍✍ En primer lugar, la escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber o, al menos, del saber socialmente relevante porque otras instancias, otras instituciones y otros mecanismos son igualmente capaces de cumplir aquella función.

✍✍ Las escuelas tampoco son ámbitos privilegiados para recibir una educación: si entendemos por educar la transmisión de normas, actitudes y valores, los medios y las nuevas tecnologías son nuestros primeros educadores. Por otra parte, las redes telemáticas dan la oportunidad de transformar a la sociedad de la información en la sociedad del aprendizaje a través de sitios dedicados a la enseñanza *on-line*, desde un curso puntual de perfeccionamiento hasta toda un campus virtual.

✍✍ La escuela fue/es la institución más adecuada y eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, pero se ve desbordada por la nueva alfabetización que se necesita en la sociedad de las redes telemáticas, del lenguaje audiovisual y del universo informático. De los recursos tradicionales como era el libro de texto y su acumulación ordenada y sistematizada, la biblioteca, hemos dado un salto cuántico de mano de las posibilidades de una simple *web* y el cosmos informativo que se nos abre cuando accedemos a ella.

✍✍ En el anterior contexto, los docentes se ven desposeídos de la autoridad académica suficiente como para ser los portadores y transmisores de los saberes, generando esa ins-

tancia un cierto malestar entre el cuerpo de enseñantes al verse sin uno de los atributos más caracterizaron a los maestros.

✍️ La escuela ya no es la fuente de racionalidad que funda o explica el orden social: se ha producido un desfase evidente entre los valores que se pretenden alcanzar en la institución educativa y la escala axiológica dominante en la sociedad donde el consumismo y la competencia son los dueños del escenario social. Las escuelas se han convertido en instituciones poco prácticas porque difícilmente conectan con la sensibilidad (escasa) de sus audiencias: «La escuela está perdiendo a marchas forzadas el poder que le había conferido el sistema social tradicional. La pérdida de poder práctico y de legitimación de la escuela es producto, finalmente, del escaso valor que le atribuyen los poderes sociales» (Pérez Tornero, 2000: 48).

Nacimiento del sistema escolar obligatorio

Las expectativas que genera la escuela como instrumento corrector de las desigualdades sociales se contradice con un análisis en profundidad de la realidad sociológica contemporánea de la institución y se llega a comprender aún mejor si se penetra en su génesis histórica

La lógica más elemental sostendría que la escuela moderna ha sido creada para integrar a los sujetos en la sociedad mediante la asimilación de la cultura y para lograr un factor humano cualificado que contribuya al progreso económico. Si bien es cierto que la escuela, como institución, hunde sus raíces en la Historia (escuelas elitistas de Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma), nacidas como consecuencia de transmitir la acumulación de saberes a las nuevas generaciones, la escuela primaria, espacio de gobierno de los hijos de las clases populares, como forma de socialización privilegiada y reclutamiento-internameamiento forzoso cuenta con poco más de un siglo de existencia. Con la escuela se comienza una nueva forma de socializa-

ción que desestructura otras formas genéricas de relaciones sociales existentes hasta la Edad Media y el Antiguo Régimen: la familia y el taller del artesano. Por otra parte, se vivía en una pura contradicción en lo referente al acceso del pueblo a la educación: ¿para qué leer y escribir en el contexto de una cultura oral? Cada estamento social del Antiguo Régimen tenía que «domesticar» una serie de habilidades muy definitorias de su clase social: los nobles, montar a caballo, usar las armas, ser versados en estrategias bélicas y música (tal vez); al artesano le bastaba con las destrezas propias de su oficio; finalmente, al campesino le estaba reservado el adoctrinamiento en tópicos religiosos y moralinas.

Y sobre todas las clases sociales, la doctrina de la Iglesia: «Desde el púlpito se tendía a confundir la educación con la moralidad, con un adoctrinamiento puro y duro que intentaba conseguir una sumisión pasiva de un campesinado fragmentado a través de ejercicios de fe, piedad, humildad, resignación y toda una amplia gama de actividades para ser acreedor de promesas celestiales» (López Noguero, 2000: 36).

Para Husen (1983) existen cinco hitos que jalonan el nacimiento y desarrollo de la escuela pública.

El primero habría que situarlo, a mediados del siglo XIX, en el hemisferio Norte cuando varios países aprobaron leyes que establecían la enseñanza obligatoria entre 1815 y 1880; el segundo se refiere a una introducción gradual de una escuela básica común que reunía a alumnos de diferentes capas sociales (esto ocurrió ya en el siglo XX con la Unión Soviética y los Estados Unidos a la cabeza, seguidas de Europa Occidental); el tercer hito se podría situar en la explosión escolar a partir de 1960 tanto en los países industrializados como en los más pobres; el cuarto representa las intensas campañas de alfabetización de masas en el Tercer Mundo y una concepción de la educación como proceso que acompaña a toda la vida de las personas; finalmente, un quinto hito se le podría atribuir a la aparición de las nuevas tecnologías y su aplicación didáctica y organizativa en los contextos educativos.

Uno de los hechos decisivos para la creación de las escuelas fue la industrialización creciente y la consiguiente urbanización que dieron lugar a cambios profundos en la vida familiar. Husen, en cambio, no cree que ése fuera el principal motivo que dio origen a la creación del sistema escolar como servicio público y señala las campañas por el sufragio universal por una participación democrática en las decisiones de la vida social y política como un factor desencadenante de la necesidad de contar con la Escuela pública.

Según Fernández Enguita (1990), existe un hilo conductor entre la relación de Aristóteles y sus discípulos, entre la mayéutica socrática y el refuerzo conductista, o entre las escuelas obispaes de la Edad Media y los institutos de Secundaria actuales. También es visible la sucesión de revoluciones y contrarrevoluciones en el seno de la institución escolar. Tomemos como ejemplo la comparación en las universidades medievales y las actuales. En las primeras, los estudiantes, sin la participación del profesorado, nombraban al rector a su servicio, podían asistir armados a clase y multar o sancionar a profesores que no cumplieran adecuadamente con sus obligaciones. En las actuales, el poder del alumnado ha sido minimizado o casi desaparecido por completo a través de una participación irrelevante a través de una voz minoritaria.

Los sistemas escolares, de todas formas, nacieron de la necesidad que tenían los estados burocráticos para su reproducción siendo varios los factores que contribuyeron a la escolarización (Varela y Álvarez Uría, 1991): la burocracia, que ya hemos apuntado; las luchas de religión, necesitadas de un público lector que supiera interpretar libremente la Biblia y el sentido de nación, donde aglutinar al pueblo a favor de una causa común. Aún así, resulta cuanto menos curioso observar cómo la idea de crear en Europa y en Estados Unidos una escuela única para los niños de diferente origen social, se remonta a la época en que los legisladores adoptaron el principio de la enseñanza primaria universal «para el pueblo». Estamos

en una época histórica con la sociedad altamente jerarquizada que veía con buenos ojos diferentes tipos de educación para los niños de las distintas clases sociales. Hasta casi la mitad del siglo XX pudo sostenerse esta visión: «Uno de los principales problemas políticos que se discutieron en Europa en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial fue la adopción entre una educación estratificada, social y académicamente selectiva y una enseñanza para todos. Ésta última concepción comenzó a abrirse paso en el viejo continente poco después de 1960» (Husen, 1983: 16).

Lo que ha ocurrido al llegar al umbral de la Postmodernidad es que la educación está siendo tratada, cada vez más, como una mercancía, desacreditada progresivamente en los vaivenes del mercado y siendo un instrumento de legitimación de una división social que perdió el horizonte de la igualdad en algún momento de su historia.

Educación y dilemas

Para Petrella (2000), la esfera educativa se enfrenta a cinco trampas importantes como resultado de las mutaciones políticas, sociológicas y económicas de los últimos treinta años, donde el hiperconsumo y la conversión en mercancía de bienes y servicios, además de la explosión de las nuevas tecnologías y los dogmas neoliberales, señas de identidad de este período.

La primera de estas trampas ha sido la creciente instrumentalización de la educación al servicio de la formación de los «recursos humanos». Su origen se encuentra en la concepción del trabajo como un «recurso» organizado, susceptible de gestión administrativa, evaluable y desclasificable... y todo en función de utilidad para la empresa. Las personas («recursos humanos») están consideradas como una mercancía económica que debe estar disponible en cualquier lugar y momento para su explotación. Su existencia sólo se justifica atendiendo a criterios de rentabilidad financiera y no son tenidos en cuenta otra

serie de conceptos y principios que han sostenidos a la clase trabajadora en otras etapas históricas.

Otro de los dilemas que plantea Petrella es el tránsito de la educación de la esfera de lo no mercantil a lo no mercantil, tránsito lógico si se tiene en cuenta que la tarea fundamental de la educación ha de ser la formación del capital humano. En ese sentido, la educación está siendo tratada cada vez más como un mercado: «En Norteamérica se habla constantemente de ‘mercado de la educación’, de ‘negocio de la educación’, de ‘mercado de los productos y servicios pedagógicos’, de ‘empresas educativas’, de ‘mercado de profesores y alumnos’. No es casual que el primer Mercado Mundial de la Educación (World Education Market) se haya celebrado del 23 al 27 de mayo en Vancouver, en Canadá» (Petrella, 2000: 26).

La tercera trampa hace referencia a presentar la educación como un instrumento clave para la supervivencia de cada individuo, enmarcado todo en un clima de competitividad insolidaria y en una moral utilitarista. Lo grave de la situación es que los individuos, las familias, las instituciones educativas... han aceptado las reglas de este juego y, a pesar del esfuerzo de una buena parte de los educadores, el filtro selectivo de la educación está siendo el más efectivo para clasificar las especies académicas en función de sus aptitudes dividiendo a los alumnos, en todos sus niveles, en los elegidos y los no elegidos por el sistema

La cuarta, radica en la subordinación de la educación a la tecnología. Para la inmensa mayoría de los dirigentes, la globalización es hija del progreso tecnológico y como ha ocurrido en otros ámbitos, se trata de adaptar la tecnología a lo educativo como signo irrefrenable de progreso del hombre y de la sociedad sin tener en cuenta, en la mayoría de las ocasiones otras consideraciones que las que derivan de un mesianismo tecnológico o de unas bondades pedagógicas intrínsecas de esas nuevas tecnologías. Petrella alude a una última encrucijada: la utilización del sistema educativo como medio de legiti-

mación de las nuevas formas de división social. De la era industrial basada en los recursos materiales y en los capitales físicos (la tierra, el hormigón, el acero, el carbón, el petróleo...) se ha pasado a un post-industrialismo concebido por algunos como «la sociedad del conocimiento», fundada principalmente en recursos inmateriales donde la información será la materia prima básica. El tratamiento de la información se ha convertido en el auténtico motor de la sociedad postindustrial y de la «nueva economía» nacida de la revolución multimedia, de las redes digitales o de sus derivaciones: la *e-ducación*, la *e-conomía*, el *e-trabajo*..

¿Tele-enseñanza o tele-negocio?

Los telecentros pueden ser considerados como una inversión social para lograr que lugares apartados del planeta pudieran salir de su aislamiento. Hoy se reconoce por parte de los poderes públicos que existe una correlación entre la adopción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el desarrollo económico.

La finalidad de un telecentro es introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en zonas aisladas y enseñar a la población a servirse de ellas. Desde 1985 que se abrieron en la comunidad agraria de Velmalden (Suecia) no han dejado de proliferar y difundirse por zonas de África, América Latina y Asia (Fuchs, 2000).

El primer paso para la creación de un telecentro consiste en demostrar su utilidad a los miembros de la comunidad. Luego es necesario que campesinos, maestros y empresarios locales entiendan el valor de la información y presentarles los instrumentos que les permitirán tener acceso a ella. En tercer lugar, los mismos telecentros han de estar capacitados para mantenerse al día de toda la evolución de las redes telemáticas y, por último, una vez que el centro está en funcionamiento, debe atraer

a todos los miembros de la comunidad sin excepción y enseñarles los rudimentos de la información y de la comunicación (Fuchs, 2000: 43).

El mundo de las telecomunicaciones y de los grandes medios están conociendo un etapa de fusiones y de megafusiones que se desarrollan a un ritmo arrollador. Muchas de estas empresas poseen ya un amplio catálogo de programas de entrega inmediata o para ser distribuida en línea.

Las «universidades virtuales» se multiplican ofreciendo sus servicios a una clientela ávida de productos de esas características, clientela afectada por una epidemia de «curriculosis», patología no agresiva con las funciones vitales pero que deviene en una obsesión casi enfermiza por coleccionar documentación acreditativa que demuestra que se tiene un gran número de documentación acreditativa.

En el próximo cuarto de siglo se estima que la demanda de enseñanza *on line* crecerá de forma espectacular. Las tendencias dibujan un sistema de educación organizado sobre una base individual servida a través de la Red y no sujeta a los ciclos académicos ni a las cronologías del aprendizaje y sus niveles de enseñanza. Las «universidades virtuales» son el futuro anticipado que puede consolidar una vía de aprendizaje nacida hace varias décadas a nivel estatal: Open University Británica, 1969; UNED en España, 1972; Feruniversität en Alemania, 1974; Athabasca University en Canadá, 1975...

En la Postmodernidad encontramos fórmulas alternativas de escolarización que están marcando ya una clara tendencia y apoyada en la mayoría de las ocasiones en las nuevas tecnologías.

En ocasiones, por razones religiosas o porque se prefiere una escolaridad no convencional, en Estados Unidos esté creciendo el número de familias que deciden educar a sus hijos en el hogar. Ésta es una tendencia que se perfila como bastante plausible en un futuro inmediato y que no había sido prevista

por los teóricos de la corriente anti-escuela en la década de 1960 en adelante.

En 1980 existían 50.000 escolares bajo estas condiciones y en la actualidad, cruzando las puertas del nuevo siglo y milenio, se acercan a la cifra de dos millones que, aunque suponga un 3% de la escolaridad USA, sí representa una progresión significativa. La escuela en el hogar (*home schooling*) es la forma de educación privada más difundida después de la dependiente de la Iglesia Católica (Archer, 2000).

Las motivaciones de las familias para optar por esta modalidad atípica de escolarización pueden variar desde la que sostiene que los niños aprenden mejor fuera de las estructuras rígidas del sistema escolar, hasta la que desconfía abiertamente de ese sistema. Hasta 1980, la educación en el hogar era una actividad clandestina y sin reconocimiento jurídico. Hoy, en cambio, tras pasar por una serie de vicisitudes jurídicas y administrativas, la *home schooling* está autorizada en todo el país aunque con una reglamentación variable según los estados. En general, no se requiere que los padres presenten algún certificado que los cualifique para la docencia, pero en ciertos casos sí se les exige que hayan realizado estudios superiores o hayan asistido a algún curso de formación.

Las legislaciones estatales suelen fijar tanto el «calendario escolar» como las grandes líneas de los contenidos pedagógicos y aunque los padres han de dejar constancia del progresos de sus hijos, en contadas ocasiones envían esta información a la Administración educativa.

Estos estudios en el hogar se complementan con la asistencia a cursos colectivos y los métodos de enseñanza fluctúan entre una gran variedad de opciones. Estados Unidos es un país donde no existe un currículum nacional, legislación que compete a cada estado federal y, en este caso, son los propios padres quienes diseñan y aplican un currículum a medida. Distintas asociaciones exigen de la *home schooling* un celo similar al que tiene la enseñanza reglada. Así, la Asociación Nacio-

nal de Directores de Escuelas Primarias advertía que las autoridades deberían «velar porque los padres que elijan esta opción sean considerados responsables no sólo de los resultados académicos, sino también del desarrollo social y emocional de estos niños» (Archer, 2000: 15). Asociaciones como ésta y similares sostienen que los estudiantes formados en el hogar corren el riesgo de ver mermada su capacidad de socialización y del trato con sus iguales.

La controversia, debido a lo innovador de estos planteamientos pedagógicos, está asegurada ya que la vehemencia de detractores y defensores encuentran apoyos y argumentos en encuestas y estudios para afianzar sus posturas.

En Europa, el continente de la moneda única, no existe un consenso generalizado sobre la escuela en casa (Guttman, 2000): en Irlanda, un proyecto de ley debatido en 1999 presentó la alternativa del hogar como respuesta a problemas concretos de escolarización causados por diferentes motivos; en Francia, una ley aprobada en 1998, con la finalidad manifiesta de combatir las sectas, impone a los padres que enseñan en casa un control y supervisión del programa académico con visita de la inspección incluida al menos una vez al año; en Alemania, donde es ilegal esta práctica educativa, varias familias fueron procesadas pero posteriormente se les permitió proseguir con la escuela en el hogar; en los Países Bajos, las autoridades rechazan hasta el 90% de las solicitudes de educación en el domicilio; en España, país con escolaridad obligatoria, un tribunal falló en 1999 a favor de una familia de Almería (en la Comunidad Autónoma de Andalucía) que decidió educar a su hijo; en el Reino Unido es donde esta modalidad tiene mayores adeptos.

Se han comprobado algunas bondades pedagógicas de la *home schooling* como el impacto positivo de un aprendizaje menos formal y menos impositivo, con capacidad de diálogo que generan actitudes positivas hacia el aprendizaje por parte

de los niños, una elevada autoestima y una notable madurez social (una de las «presiones» del sistema escolar que desaparece es la sensación de fracaso).

¿A quién beneficia la rémora del analfabetismo?

Sea a través del sistema o modalidad educativa que sea, lo que se tiene como bien cierto es que alcanzar el dominio del código lecto-escritor no puede ser considerado como la eliminación del analfabetismo, ya que éste no puede sustraerse al contexto social y político que ha segregado la ignorancia. Una auténtica alfabetización consiste también en tomar conciencia de las propias condiciones de vida y capacitar a las personas para transformar la realidad en la que viven. Por eso, la alfabetización es también un acto político y no una actividad ideológicamente neutra: revelar la realidad social para transformarla o para conservarla es un acto político.

Por otra parte, hay una concepción totalmente desfasada de lo que es la alfabetización que considera a ésta como una especie de mesianismo pedagógico, un salto que permite cruzar la rígida frontera de la ignorancia analfabeta a la ilustración alfabetizada. Vista así, la alfabetización podría ser nada más que un conjunto de técnicas «evangelizadoras» basadas en los mecanismos de la lectura, la escritura y el cálculo. No se tiene en cuenta que muchos adultos analfabetos poseen un patrimonio cultural oral muy rico y que hay que salvaguardar y que el analfabetismo ha formado parte de sus generaciones precedentes, así como también ha formado parte en ocasiones de la creatividad y la religión: «Una empresa de alfabetización que no reconozca estas realidades y pretenda enseñar a leer y a escribir a los adultos desvalorizándolos ante sí mismos es una actividad estéril que margina a la población y no la deja expresarse» (Roy-Singh, 1983).

Realizar una campaña de alfabetización para «fabricar pie-

zas de recambio para el sistema» (Delval, 1987) no deja de ser una opción más, pero creemos que es ofrecer a las personas entrar en la cultura y su mundo por la puerta de servicio y convertidas en fieles adeptos del consumismo porque ya saben descifrar las etiquetas de los miles de productos que encuentran en una gran superficie y son capaces de leer el periódico aunque nada entiendan.

El diálogo, aquel diálogo que era argumentado por Paulo Freire (1980) como condición esencial para una relación educativa entre las personas, debería ser la piedra angular de toda estrategia alfabetizadora. La mediación del diálogo en la búsqueda y determinación de los objetivos y contenidos de la enseñanza y del aprendizaje establece una relación de igualdad entre educadores y educados —educados y educadores, todos— que parte de una profundización de la conciencia humana, se construye sobre ella y en ella alcanza su cumplimiento. Es lo que Freire denominaba «concientización»: «Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión» (Freire, 1980: 104).

En 1990, la UNESCO conmemoraba el Año Internacional de la Alfabetización. Había por entonces en esa fecha en el mundo casi mil millones de adultos que no sabían leer ni escribir. En aquella fecha, ya se habían producido los primeros síntomas de la globalización económica con los flujos de capitales de los países pobres a los países ricos, de los más desfavorecidos a los más opulentos en contradicción con lo que sería la lógica más aplastante si no mediara el pago de intereses y de capitales de los préstamos, usura del sistema financiero internacional: «En este Año Internacional de la Alfabetización, se calcula que hay 963 millones de adultos (quince años y más) analfabetos y 125 millones de niños de seis a once años que no están matriculados en la escuela y que, por consiguiente, corren el riesgo de convertirse en los adultos analfabetos del siglo XXI. La situación en lo que se refiere a las mujeres es particularmente grave: una de cada tres mujeres es analfabeta, frente a un hom-

bre de cada cinco» (Ryan, 1990). Los organismos internacionales ya instaban a los países para adoptar medidas urgentes para frenar e invertir esa tendencia negativa.

La «educación para todos» siempre ha sido un viejo ideal que la UNESCO ha alimentado. Las expectativas que este organismo ha albergado con respecto de la educación han sido las mismas que ha querido transmitir a las políticas educativas de los países del mundo entero durante décadas. En 1983, su director general escribía: «La educación está llamada en nuestros días a responder a dos desafíos fundamentales que ante ella plantean las realidades de la época: por un lado, abrirse a la dimensión mundial de los problemas de hoy, cuya complejidad aumenta sin cesar y, por otro, democratizarse para responder mejor a las necesidades y a las aspiraciones de los individuos en todas las épocas de su vida» (Mahtar M'Bow, 1983).

Por aquella fecha –1983– también la UNESCO preveía que la perspectiva del año 2000 podría no ser demasiado halagüeña si los países no adoptaban las debidas estrategias en materia de política educativa. En 1950 había 700 millones de analfabetos en el mundo; en 1970 la cifra ascendió a 758 y en 1980 a 824 millones. Las previsiones que hizo la UNESCO para el 2000 cumplieron el papel de proféticas: «si las tendencias actuales se mantienen, el número de analfabetos amenaza con exceder de 900 millones antes de fin de siglo» (Tanguiane, 1983).

Cuando se habla de crisis mundial de la educación hay que resaltar el hecho que, después de pasada una década en que la comunidad internacional se comprometiera a garantizar el acceso de todos a la educación en Jomtien (Tailandia), aún quedan 130 millones de niños sin escolarizar y 872 millones de adultos que carecen de la formación básica para salir de la pobreza. De hecho, la geografía del analfabetismo coincide con la geografía del hambre (Flores García, 2000). Aunque la ecuación «pobreza igual a analfabetismo» no es exacta, sí marca la tendencia ya que la crisis de la educación es más patente en las dos regiones cuyos ingresos por habitantes son los más

bajos del mundo (Asia meridional, con 385 dólares y el África subsahariana, con 513).

La situación de la mujer en estas cifras de la miseria es particularmente alarmante, pues representan los dos tercios de las personas que no reciben el derecho a la educación.

Otros datos pueden referirse al desequilibrio ostensible que existe entre zonas rurales y zonas urbanas en la escolarización obligatoria y cuántos niños y niñas acaban sus ciclos académicos.

En Jomtien (1990) se fijaron seis metas esenciales (Guttman, 2000):

- ✍ ✍ Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia.

- ✍ ✍ Acceso universal de la educación primaria y terminación de la misma hacia el año 2000.

- ✍ ✍ Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad alcance unos niveles mínimos.

- ✍ ✍ Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad para el año 2000 con especial interés hacia las mujeres.

- ✍ ✍ Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación para los jóvenes y adultos.

- ✍ ✍ Aumento de la adquisición por los individuos de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo sostenible.

¿Qué se ha cumplido de todo eso? ¿A quién beneficia tanta insensatez? Con voluntad política podría desaparecer de la faz de la Tierra el hambre, la pobreza extrema, el analfabetismo...

En otro lugar sostuvimos que aún quedan muchas revoluciones pendientes a la condición humana (Guzmán, Correa y Tirado, 2000) y que la escuela también forman parte de esas metas por alcanzar porque creemos en una educación para el cambio social, con el suficiente grado utópico como para esperar que

los seres humanos lleguen a transformar la realidad en que viven y, en la mayoría de las ocasiones, intentan sobrevivir.

Algunos ejemplos para imitar

También, por el contrario, es posible advertir en el panorama educativo mundial planteamientos a gran escala que aspiran a contradecir las tendencias actuales del analfabetismo. Veamos brevemente algunas de ellas.

El liceo de los descalzos

En uno de los estados más vastos, áridos y pobres de la India (Rajastán), Sanjit Bunker Roy alumbró en 1972 una iniciativa por la que han pasado varias generaciones y gracias a la cual más de cien mil personas de 110 aldeas tienen agua potable, acceso a la educación, atención médica y trabajo (Misra, 2000).

La citada experiencia es conocida con el nombre de «el liceo de los descalzos» que asienta su idea motriz esencial en sacar partido de la sabiduría local antes de recurrir a competencias exteriores: el liceo de los descalzos multiplica sus fuerzas, utilizando los conocimientos autóctonos tradicionales como instrumentos para alcanzar las metas que la educación como servicio público no ha logrado alcanzar.

Se enseña a los jóvenes sobre todo tecnologías que benefician a la colectividad y se sensibiliza a los niños sobre temas relacionados con la conservación del medio ambiente. Se trata de una zona donde del 60 al 70% de los niños presentan absentismo escolar por la obligación de ayudar en la economía doméstica. Otro de sus aspectos más relevantes es el control y gestión de los centros: el parlamento de los niños, elegido por varones y chicas de entre 10 y 14 años, se encarga de administrar las escuelas. Es una forma, quizás la más efectiva, de que los niños participen activamente en la vida escolar. Los liceos

de los descalzos están sostenidos con fondos públicos (40%) del Gobierno de Rajastán, proveedores internacionales (40%) y actividades realizadas por la comunidad educativa (20%).

El Salvador: los padres educadores

El Salvador, país asolado por una cruenta guerra civil entre 1980 y 1992 que dejó, entre otras secuelas, medio millón de niños sin escolarizar, mayoritariamente en las zonas rurales encontramos otra interesante experiencia educativa. Apoyados por el Ministerio de Educación, muchos padres de familia decidieron tomar cartas en el asunto creando un movimiento autogestionario denominado Educo (Programa de Educación con participación de la Comunidad). Esta iniciativa habilitó a los padres para hacerse cargo de la administración de las escuelas, desde la contratación de los maestros hasta el pago de sus salarios. Nada diferencia a estas escuelas de otras escuelas de otros países, salvo que la gestión y administración están a cargo, exclusivamente, de las familias. Según datos del Ministerio de Educación, en 1991 Educo estaba extendido a 8.500 alumnos y en 1999, esa cifra ascendía a 237.000.

Esta estructura permitió descentralizar los programas escolares y simplificar así la administración educativa. En este sistema, los maestros son evaluados al final de cada año y no tienen derecho de formar un sindicato para defender sus derechos. En 1997, el Banco Mundial distinguió a Educo como «proyecto bandera», despertando el interés en países como Brasil, México, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Panamá, Uganda, Senegal y otros (Mario Márquez, 2000).

Mongolia: educación sin distancia

Aprender para la vida es un proyecto nacional de educación a distancia impulsado por el gobierno de Mongolia y por la UNESCO y con ayuda financiera del Organismo Danés de Asistencia Internacional. Un total de 3.000 jóvenes sintonizan se-

manalmente programas radiofónicos de ayuda al empleo, que abarcan una amplia temática, desde nociones básicas de marketing hasta rudimentos de informática y fabricación artesanal de alfombras. Entre dos emisiones, los alumnos realizan los ejercicios propuestos con los manuales correspondientes y con la supervisión de instructores cualificados.

El objetivo prioritario de aprender para la vida es ayudar a los estudiantes a adaptarse a la transición del país hacia una economía más abierta, además de preparar a la ciudadanía hacia formas más democráticas de gobierno.

India: héroes de barrio

Cuando en 1988, los responsables de la planificación educativa de la India caen en la cuenta que el desarrollo del país no podría despegar mientras que no se atajara el analfabetismo, se lanzó una campaña destinada a los adultos de 15 a 35 años.

Gracias a unos diez millones de voluntarios se obtuvieron notables progresos y la tasa de alfabetización de la India que era de 18% en 1951, pasó al 52% en 1991 y al 62% en 1999. Si la tendencia siguiera ese ritmo de crecimiento, en el 2005 se podría llegar al 75%.

En 1978 el gobierno indio quiso poner en marcha un plan semejante, pero unos escándalos de malversación de fondos provocaron que hasta 1988, la Misión Nacional de Alfabetización no planteara esta iniciativa que comentamos.

La Misión está integrada por funcionarios, expertos de en educación y miembros de las ONG: realizan encuestas en cada casa para identificar con nombres y apellidos a los analfabetos, organizan actividades de movilización, reclutan instructores voluntarios y elaboran materiales de enseñanza que se adaptan a los particularismos de cada zona sin perder de vista un enfoque de alcance nacional.

Educación y revolución

Ha habido momentos en la Historia en que la alfabetización ha sido una prioridad social y por lo general esos momentos han coincidido con etapas revolucionarias de distintos países.

Con la Revolución Rusa de 1917 aparece una primera concepción teórica: la lucha contra el analfabetismo es consustancial con la misma revolución en todos los planos: político, social, económico y cultural. Alfabetizar a las masas era despertar su conciencia ciudadana para que se sumase al proyecto revolucionario y defender el nuevo régimen. En 1919, Lenin promulgó un decreto que establecía la obligación de aprender a leer y escribir a toda persona entre 8 y 50 años y en 1923 se creó una asociación voluntaria, «Abajo el analfabetismo», que emprendió una gran campaña para recaudar los fondos económicos y los recursos humanos con el fin de alfabetizar a amplias capas de la población. La Revolución Rusa se convirtió entonces en una gran escuela: la tasa de analfabetismo descendió del 75% en 1917 al 43% en 1926 y al 11% en 1939. Progresivamente se vinculó a la alfabetización nociones de enseñanzas técnicas y de agronomía con el objeto de elevar la productividad laboral (Thàn Khôi, 1983).

En el Vietnam de 1945, su líder Hồ Chí Minh pidió a la población que se aprestase a tres tareas fundamentales: vencer el hambre, vencer la agresión extranjera y vencer la ignorancia. El país no podía llevar a cabo su revolución económica y social sin antes haber realizado la cultural. Con una fuerte instrucción militar-político-educativa los campesinos aprendían a leer a la vez que comprendían que la estructura socioeconómica donde unos pocos eran los dueños de casi todo era la causante de la miseria. Ante de la década de los 60 el analfabetismo había sido eliminado del suelo vietnamita.

También en 1960, la revolución cubana tuvo su acento en las campañas de alfabetización. Con el manual *Alfabetícemos* y un abecedario, *Venceremos*, plagados con consignas revolucionarias referidas al imperialismo, la tierra, la democracia y el

espíritu revolucionario se alfabetizaron más de 700.000 personas con ayuda de un entusiasta voluntariado.

Otros de los ejemplos donde la revolución política lleva aparejada medidas de concienciación educativa fue Nicaragua: la campaña nacional de alfabetización de 1980 permitió reducir el índice de analfabetismo de un 50% al 13%.

Desde la década de 1980 se podía advertir que la educación pasaba a ser una prioridad de segunda línea en las políticas internas de los países industrializados y con respecto a décadas anteriores se observaba un debilitamiento de las medidas de carácter social –educación incluida– a favor de otras inversiones como la armamentística que parecían tener más urgencia. También iba ganando terreno la idea de que era muy difícil, si no imposible, colmar el abismo del denominado Tercer Mundo. También se intuía la tendencia a una agravación de las diferencias en cuanto a la calidad de la enseñanza: una educación para las masas populares y otra para las clases privilegiadas, una educación mejor en las zonas urbanas y otra con tintes más grises en las zonas rurales, una en los países industrializados y otra en los países más pobres.

¿Son compatibles la educación y el mercado?

Todas estas experiencias que hemos comentado colocan su énfasis en el concepto de «capital humano» y en la acción educativa como formación integral de las personas y como motor del cambio social, como algo valioso en lo que cimentar el futuro para las generaciones presentes y venideras. Sin embargo, en una sociedad global y en una economía de mercado, donde todo tiene su perfil de rendimiento o de acumulación de capital financiero, la educación no deja de ser un apetitoso bocado para las multinacionales del ocio o de la cultura de masas o también para las poderosas empresas de lo privado en este sector, un apetitoso bocado como para tener que renunciar a él.

Dos billones de dólares, la vigésima parte del PIB mundial viene a ser el actual gasto mundial en educación. En nombre de las virtudes que dice abanderar —eficacia, innovación, conocimiento del mercado de trabajo— el sector privado se ha lanzado a la conquista de este inmenso mercado. A su favor tiene el descrédito creciente de la escuela pública como servicio gratuito servido por el Estado y los dogmas neoliberales que sientan sus posaderas financieras en las líneas de flotación de la economía mundial.

Estados Unidos, es decir, el nuevo imperio neoliberal, que atraviesa una lógica corriente proclive a la privatización, ya existen empresas privadas que administran centros públicos; en Brasil, los 380.000 alumnos de la red comercial Objetivo pertenecen a clases acomodadas; en la India acceder a escuelas privadas es mucho más fácil que a las públicas; y en la enseñanza superior, estandarte de esta ola privatizadora, la alianza entre universidades, los grupos productores de *software* y los grupos de telecomunicaciones son un señuelo para los estudiantes dispuestos a pagar el precio que se fije por un diploma...

Los defensores de este sistema y partidarios del liberalismo económico critican la incapacidad del sistema estatal para ofrecer a todos los ciudadanos y ciudadanas un servicio educativo de calidad. Ponen el énfasis en la necesidad de aumentar y diversificar la oferta para que se pueda satisfacer debidamente toda la demanda que los sistemas tradicionales públicos, también por falta de recortes presupuestarios, no son capaces de asumir. Sin embargo, en el trasfondo de todo, está la lucha por el dólar o por el euro y ésta es la intención latente de tanto desvelo y proclamas demagógicas a favor de la «calidad» de la enseñanza, pues, en definitiva, de lo que se trata es de convertir a los alumnos en clientes o, lo que es lo mismo, en consumidores. Aprovechándose de los malos vientos que corren para la enseñanza pública, los directores de los colegios se convierten en gerentes, los padres y los hijos en una clientela fiel y las

escuelas neoliberales convierten a los alumnos en individuos aptos para el mercado de trabajo. De ahí a transformar las escuelas en empresas sólo media un paso.

No obstante, nada permite afirmar que las nuevas fórmulas de gestión mejoren los resultados de las escuelas pobres o que en los resultados mejores inmunicen contra el descenso de la productividad o un repentino declive comercial. Eso sí, este enfoque supone reducir a la educación a estrictos objetivos económicos.

¿Qué pueden esperar los empresarios y los patronos de una escuela así? Pues seguramente una vuelta atrás sobre los planteamientos iniciales de la escuela: ciertas nociones elementales de matemáticas y ciencias, informática e idiomas y, sobre todo, hábitos de trabajo como la puntualidad, la autodisciplina, la obediencia y la conciencia profesional.

De esta ascensión neoliberal en el control y gestión de la educación al servicio de lo público (y salvaguardando los intereses privados), tomamos dos referencias, una en Brasil y otra en Estados Unidos.

Brasil: el imparable auge de Objetivo

En 1965 un curso preparatorio de ingreso en la enseñanza universitaria comenzó a tener un gran éxito por su alta tasa de aprobados y en 1970 se funda Objetivo como un centro regular de enseñanza privada y hoy acoge a cerca de 400.000 alumnos desde Educación Infantil hasta la Universidad. En Objetivo la meta es conseguir que los alumnos aprueben: tanto en Primaria como en Secundaria las tasas de repetición son inferiores al 1%, muy por debajo de la media nacional que supera el 20% (Zenti, 2000).

La expansión de esta organización educativa fue rápida y en 1972 se crearon las primeras facultades que se transformarían en la Universidade Paulista que hoy tiene 53.000 alumnos que acceden a ella sin ningún tipo de examen o prueba selecti-

va. Y aunque los directivos de Objetivo argumentan que su intención es acoger a todas las clases sociales sin distinción alguna, lo cierto es que los precios de escolarización (de 215 a 335 dólares mensuales) suponen una barrera infranqueable en un país como Brasil.

El principal ataque que se le hace a Objetivo es su interés mercantilista por un servicio que debiera ser un derecho de todo ciudadano y que los beneficios que obtiene de tan próspero negocio no lo reinvierte en proyectos docentes de niveles inferiores y en ámbitos socioeconómicos pobres, sino que mantiene su rígida y elitista estructura de enseñanza superior.

Ser una empresa solvente permite a Objetivo invertir en tecnología y equipos que no están al alcance de la escuela y de la universidad públicas.

Casi la totalidad de sus centros dispone de laboratorio de informática, biblioteca, campo de deporte y oferta además enseñanzas complementarias de artes marciales, música, idiomas o artes visuales y pláticas.

Además, Objetivo dispone de material didáctico propio (manuales, programas informáticos y CD-Rom), llevando iniciativas de proyectos pioneros ligados a la Naturaleza como La Escuela del Mar situada en Río de Janeiro, La Escuela de la Naturaleza, en plena selva amazónica o el Programa Objetivo de Incentivo al Talento (POIT), para alumnos superdotados.

La escuelas Edison en Estados Unidos

En 1992, Benno C. Schmidt Jr. abandonó uno de los cargos académicos más prestigiosos de los Estados Unidos, la presidencia de la Universidad de Yale.

Christopher Whittle, empresario del sector de la comunicación, le había propuesto formar parte del Proyecto Edison, una iniciativa privada que según Whittle daría un giro copernicano a la educación.

Hoy, Edison Schools Inc. está a la cabeza del movimiento de privatización de la gestión de la educación pública en los Estados Unidos. Muchas de ellas se conocen con el nombre de *charters schools*, un tipo de escuelas que gozan de gran autonomía pedagógica y administrativa.

Reciben fondos económicos del gobierno en función del número de alumnos en matrícula y los padres no pagan el derecho de matrícula. Además, Edison administra, por contrato con las autoridades escolares, escuelas públicas de corte tradicional en las que aplica su modelo educativo (Walsh, 2000).

La empresa cuenta con un eficaz dispositivo de *marketing* y el programa de estudios es muy riguroso sobrepasando a las exigencias de la mayoría de los estados. La jornada escolar tiene una duración superior a la normal y los alumnos aprenden español desde el jardín de infancia pudiendo realizar también, como opción, el bachillerato internacional. Cada escuela dispone de, al menos, tres ordenadores por aula y los alumnos pueden llevar a casa un ordenador portátil que sirve de nexo entre los padres y los profesores y para navegar por Internet.

Criticada por sectores docentes, lo cierto es que el Proyecto Edison no ha parado de crecer y el número de alumnos se ha multiplicado por ocho desde 1996. Cotiza en Bolsa desde 1999 y aunque su objetivo es tener más presencia en los Estados Unidos con miras a una mayor rentabilidad, también tiene ambiciones internacionales.

Campus virtuales

Si la competitividad del sistema económico neoliberal induce a las empresas a asociarse entre sí para hacerse más fuertes en el mercado, las universidades no han escapado a esa tendencia. Los recortes presupuestarios han supuesto menos ingresos para las arcas universitarias que se han visto forzadas a una financiación alternativa buscando nuevos mecenas para sufragar proyectos o simplemente para sobrevivir.

Según algunas estimaciones, de aquí al 2003 se creará un mercado de 11.500 millones de dólares en materia de formación permanente y de cursos de perfeccionamiento. Como es de suponer, esta tarta representa una oportunidad para las empresas del sector privado quien parece ser el más idóneo para mantener una infraestructura humana y tecnológica que dé respuesta a esa futura demanda (Mason, 2000).

Se reconoce la necesidad de disponer de un eficaz sistema de telecomunicaciones, por lo que la alianza de las empresas afines y las universidades se da por seguro. Y, por otro lado, estamos asistiendo a la reconversión de los planteamientos de las universidades tradicionales que ven peligrar su estatuto de «faro del conocimiento», a favor de una amplísima oferta que está situada en el exterior del campus: Universitas 21 es una red de 18 prestigiosas universidades de diez países y en Octubre de 2000, Stanford, Princeton, Yale y Oxford constituyeron la Alianza de las Cuatro Grandes con el fin de brindar formación científica y literaria a medio millón de alumnos.

Otras fórmulas tienen un cariz más mercantil. Así, por ejemplo, la empresa Unext.com se ha aliado con establecimientos de primer orden como la Universidad de Columbia o la London School of Economics para vender cursos en línea a 500 de las principales empresas mundiales.

El prestigio de los estudios y los diplomas obtenidos vienen avalados por la participación de varios premios Nobel, facilitando así también la comercialización de los productos. Por otra parte, existen universidades completamente virtuales como es el caso de la Phoenix University en Estados Unidos o la Universidad Abierta de Cataluña en España.

Estos campus virtuales hacen entrar en juego a nuevos actores a la par que desestructura el sistema de enseñanza tradicional para dar entrada a otras variables que entran a formar parte del juego: el concepto de curso académico, el seguimiento de aprendizaje del alumno, la evaluación de los resultados... La Phoenix University administra el programa en línea más im-

portante del país para más de 12.000 clientes. Su espíritu abiertamente comercial suscita críticas, pero es indiscutible su influencia en materia de formación permanente (Mason, 2000). Por su parte la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) ha iniciado con Cisco System, líder mundial en el suministro de soluciones de red para Internet, el curso de postgrado Networking Academy Program, para formar expertos en la gestión de redes de comunicación complejas (www.uoc.es, consultada en octubre de 2001). Cisco System aporta la tecnología y la UOC su metodología didáctica. La base teórica se combina con prácticas de laboratorio virtual y físico y la mayoría de estas prácticas está adaptada para que puedan ser realizadas de manera no presencial, desde el ordenador del estudiante. El fin es proveer a las empresas de este segmento de la industria profesionales cualificados para satisfacer una demanda creciente. Como se puede apreciar el círculo queda así herméticamente cerrado y los intereses de las empresas que encuentran mano de obra experta y de Cisco System y de la UOC que, con sus aportaciones respectivas, salvaguardan sus intereses económicos.

VI. LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON SUS PEDAGOGÍAS GATOPARDIANAS

En una lápida excavada en la ciudad mesopotámica de Ur, fechada aproximadamente hacia el 2000 a.C. se descubrió esta leyenda: «Adivina qué es. Aquél cuyos ojos no están abiertos se introduce en ella. Aquéllos cuyos ojos están (bien) abiertos sale de ella». Ese hallazgo fue una de las inscripciones que hacían referencia a la vida escolar. La adivinanza tenía una fácil solución: el aula. Como medio de comunicación didáctica las aulas han resultado ser un sistema sorprendentemente eficaz y duradero (Tiffin y Rajasingham, 1997).

En este espacio físico singular, autorreferente y claustrofóbico, han desarrollado los docentes su actividad profesional. Ahora, la levedad del ciberespacio amplía el horizonte de esa actividad hacia el no-lugar y el no-tiempo pero, por el momento, y a pesar de la panoplia de nuevas tecnologías susceptibles de ser usadas en la educación, la maquinaria escolar se mueve lenta (ésa ha sido siempre la tradición), maquillando más su cara y regenerando su piel que haciendo una revolución en su metabolismo para digerir tanto cambio posible, desde el aula con muros a la ciberescuela.

La práctica educativa

Uno de los objetivos básicos de un buen profesional es ser cada vez más competente en su oficio. Si acordamos por unanimidad el carácter incuestionable de la anterior afirmación, esa

búsqueda de la competencia óptima llevará a todo profesional al conocimiento y manejo de las variables que inciden en su práctica profesional. Así, por ejemplo, detrás de la decisión de un campesino sobre el tipo de abono que va a emplear o de la decisión de un médico en cuanto a la prescripción de un medicamento concreto para un paciente, existen argumentos en los que estos profesionales han basado sus actuaciones como son los conocimientos aceptados por toda la comunidad profesional o la propia experiencia de cada uno.

¿Disponemos los enseñantes de esos conocimientos?, es decir, ¿tenemos referentes teóricos validados en la práctica que nos ayuden a comprender los procesos que en ella se producen? En educación, pese a todos los estudios, investigaciones y teorías psicopedagógicas no existen marcos interpretativos tan fieles y contrastados como en otras profesiones para respaldar una decisión (Zabala, 1995). Hay que tener en cuenta la enorme complejidad de la relación educativa, el número de variables intervinientes y la falta de control sobre las mismas.

Aún así, y conociendo la naturaleza de nuestro trabajo, es evidente que los docentes que quieran mejorar la calidad de su práctica profesional deben y necesitan conocer esa complejidad para interpretar luego qué es lo que sucede en las aulas. Sólo así será posible, al menos, vislumbrar argumentos que apoyen una respuesta coherente a las cuestiones implícitas a toda práctica pedagógica: ¿cómo/por qué enseñamos?, ¿cómo se aprende? y, sobre todo, ¿para qué enseñamos?

A pesar del cúmulo de teorías pedagógicas y psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sabemos más bien poco de los estos procesos, de sus variables intervinientes y de cómo estas variables interactúan en el aula. Aún así, eso no ha impedido que una actuación profesional basada en el pensamiento práctico y en la reflexión y autocrítica como ingredientes básicos, ha sabido colocar al profesional docente por encima del mero ejecutor de rutinas legales «pedagógicamente correctas» o en un aplicador contumaz de fórmulas heredadas.

Vivimos en ocasiones la profesión docente anclados en el pasado, con prácticas obsoletas y con una escuela que sólo tiene por objeto reproducirse a sí misma: «Acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional» (Pérez Gómez, 1998). Quizás en pocas ocasiones se haya vivido una separación tan profunda entre lo que sucede en las aulas y lo que acontece en los entornos vitales de las personas.

Y, seguramente, este desfase no se saldrá tendiendo únicamente lianas tecnológicas: más ordenadores en las escuelas y más equipamiento audiovisual, fórmulas reiteradas por la administración que no parecen haber arrojado un saldo positivo (Fernández Enguita, 1990).

Para Lipovetsky (1996), el discurso del maestro ha desaparecido casi por completo, asfixiado y banalizado por la escuela paralela y asistemática de los medios de información de masas y la industria de la cultura y del espectáculo.

La enseñanza se ha convertido en una maquinaria servil neutralizada por la apatía y el aburrimiento de los escolares: «Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones e intereses» (Lipovetsky, 1996: 39). De la misma manera que se extinguieron las huelgas de Mayo del 68 o las protestas estudiantiles, la escuela es un «cuerpo momificado» y los docentes un cuerpo que se ha mostrado siempre incapaz de revitalizarlo pedagógicamente.

La educación, como todas las dimensiones sociales, es una dimensión relativa, es decir, hay que considerarla en toda su complejidad para no caer en la tentación de asignarla según una taxonomía maniquea tan al uso («los libros de textos son nefastos como recursos didácticos») o anteponer unas realidades sobre otras por suponer que poseen mayores bondades intrínsecas («los métodos globalizados de lectura son mejores que los alfabéticos»).

Los métodos y las teorías, esas entelequias en cierta forma impositivas que temporalmente la administración educativa convierte en «oficiales» con las distintas reformas de la enseñanza, son aceptadas con resignación por parte de muchos profesionales. Pero, en buena lógica con nuestra exposición, nos cuestionamos, ¿acaso no es mejor un supuesto mal método sometido a continua revisión y crítica permanente que un buen método, mitificado desde la legalidad vigente y acríticamente aceptado?: «...Buena parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza carecen de justificación explícita, conocida y asumida para los propios ejecutantes de la enseñanza, es decir, se trata de una práctica no científica. Un primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza, que creemos debiera ser un principio general en la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en tomar conciencia de aquello que se hace y de si se tiene alguna razón válida para hacer eso y no otra cosa» (Gimeno Sacristán, 1984: 7).

Así, por ejemplo, el carácter marcadamente tecnicista del conductismo que impregnó la Reforma educativa del 70 se tradujo en una obsesión desde el punto de vista didáctico por la formulación de objetivos operativos y la evaluación científica de productos de la enseñanza. La propia percepción de nuestro entorno nos llevó al convencimiento de que una gran parte del profesorado bien entrada la década de los ochenta, aún no había digerido textos fundamentales de la época como los de Mager (formulación operativa de objetivos didácticos) en la formulación de objetivos operativos, o las mismas teorías de enseñanza programada de Skinner sobre la enseñanza programada.

¿Cómo se tradujo esto en la práctica? Sencillamente desgranando el socorrido libro de fichas del alumno, cual recetas médicas, e ir dispensándolas de acuerdo con un currículum establecido, secuencializado y temporalizado por la administración. Luego, corregíamos los errores, puntuábamos los acier-

tos y realizábamos un examen cada cierto «paquete» de contenidos (para hacer evaluación «continua», obviamente).

La enseñanza es, fundamentalmente, una actividad crítica que se plantea en todo momento y en cualquier circunstancia cuál es su verdadera función y las actuaciones más congruentes para cumplir dicha función. En otras palabras, los docentes muchas veces nos hemos preocupado por el cómo enseñar, qué enseñar, qué recursos disponer, qué y cómo evaluar... pero casi nunca nos enfrentamos al dilema del «para qué» enseñar. Si estamos convencidos que el verdadero y único fin de la educación es crear ávidos consumidores, transmitir las metáforas muertas de la cultura libresca o crear una generación de burócratas (Postman y Weingartner, 1982) o, como nos dice Delval (1983), fabricar piezas de recambio para el sistema, será mejor dejar la educación tal y como está.

En cambio, si pensamos que existe algo más que ese catálogo de insensatez, habría que replantear las cuestiones tradicionales. Debemos cuestionarnos qué clase de personas queremos conseguir desde la educación, porque sólo clarificando esa postura podremos tener una meta que dé sentido a la práctica docente más allá de la burocratización o el carácter funcional de ese trabajo asalariado.

Otras veces se piensa que la educación debe servir para formar futuros trabajadores que sean capaces de competir en un mercado ya global. Esta visión de una escuela propedéutica y selectiva es una visión economicista y elitista de la educación. Economicista porque observa la realidad bajo el prisma de la lucha de los mercados y elitista porque, con toda seguridad, los hijos de los trabajadores irán a la Escuela estatal, pública y gratuita mientras que otros irán a centros más acordes con su condición social y económica.

Decía Mattelart que los hombres nacen iguales ante la ley, pero no iguales ante el mercado y el acceso a la educación o la cultura también se mueve bajo estos parámetros en un mundo yaglobal. Nosotros creemos que la verdadera función de la Es-

cuela pasaría, más que en transmitir información, en provocar en los alumnos la organización racional y crítica de la información que reciben. Esto es desarrollar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en las personas implicadas en el proceso educativo (Gimeno y Pérez Gómez, 1994). Porque una educación que no aspire a transformar la realidad no merecería llevar ese nombre ya que hay otros en el diccionario que podrían suplir esa palabra. Por ejemplo, «instrucción», palabra de corte militarista y que hace referencia al actor de instruir que, aunque sea deleitando, no deja de ser una faceta epidérmica de la educación que no traspasa más allá de las fronteras de lo puramente informativo o anecdótico.

Cerebros electrónicos, la omniscencia tecnológica

«El futuro cabrá en la palma de la mano» según los investigadores de la IBM: la nanotecnología permitirá almacenar y consultar de forma instantánea unos 11 millones de obras de 400 páginas cada una o, lo que viene a ser lo mismo, el equivalente del contenido de la Biblioteca Nacional de Francia, todo en un soporte tan pequeño que nos causaría asombro si lo comparamos con las primeras computadoras de tarjetas perforadas y ridícula –vistas desde aquí y ahora– capacidad de almacenamiento.

El mito de la comunicación, uno de los que sustenta a nuestra sociedad digital, lleva aparejado el de la «omniscencia portátil». Hay quienes temen que los conocimientos cotidianos se trasladen a las máquinas que nos acompañan, como si fueran unas portentosas agendas electrónicas que en cualquier momento nos pueden sacar de una duda metódica u ofrecer una información puntual. Este temor se extiende al uso de la memoria por parte de las personas (Briscoe, 2000) y puede que la pasión en nuestras sociedades occidentales por aparatos rápidos (ordenadores portátiles conectados a Internet, agendas electrónicas, teléfonos móviles...) produzcan una merma sustantiva

de nuestra capacidad de memorización, como lo estimaba Platón en boca de Sócrates al afirmar que la escritura haría abandonar a la gente el uso de la memoria con la consiguiente desaparición de la cultura oral.

Una fórmula simple denominada ley de Moore (nombre de su inventor, Gordon Moore, cofundador de Intel) afirma que la potencia de los ordenadores, es decir, su memoria y su rapidez, se duplica cada dos años. Si esto fuera cierto –y tiene visos de serlo– en el 2020 un simple ordenador personal tendrá entonces la misma capacidad de tratamiento de la información que un cerebro humano y para entonces serán historia el duelo inteligente que sostenía el campeón del mundo de ajedrez, Kasparov, contra el superordenador de IBM, *Deep Blue*, porque aquel duelo entonces igualado se saldaría siempre a favor de la máquina.

Esto que comentamos puede parecer algo abstracto, pero ya las consecuencias de las innovaciones tecnológicas se dejan sentir en los programas escolares y no precisamente en forma de innovaciones pedagógicas. Hace varios años que tradicionales refugios de la cultura oral, de la recitación y del aprendizaje memorístico (Corea del Sur, Singapur y Hong Kong) se disponen a desterrar del currículum oficial contenidos tradicionales. Los especialistas en educación estiman que los alumnos deben aprender a adaptarse, a manejar símbolos abstractos o reaccionar ante situaciones nuevas. También, y quizás oculto detrás de esas loables intenciones, «tienen que prepararse para la nueva economía, en la que el ordenador es el rey» (Briscoe, 2000: 45).

Poblar de ordenadores nuestras aulas supondrá acabar, como dice Postman (1999), con el espíritu gregario de la oralidad y el aislamiento introspectivo de la lengua escrita. También, en su momento, la escritura pareció poner fin a la hegemonía indiscutible de la palabra como fuente de conocimiento y sabiduría, de enseñanza y aprendizaje, de vehículo esencial para la comunicación. Junto a ella, la memoria era la gran beneficiada de este

planteamiento y el temor a que no se ejercitara adecuadamente al poder conservar el conocimiento de forma escrita, era algo que no acababan de «digerir» los tecnófilos (en el *Fedro* de Platón podemos encontrar una leyenda sobre este dilema).

Con el tiempo, oralidad y escritura lograron una especie de paz pedagógica conviviendo en el universo claustral de la escuela alcanzando ambas la misma categoría como abanderados de una forma particular de entender la educación.

Rompiendo estos esquemas, las nuevas tecnologías eclosionan en los escenarios educativos con una fuerza inusitada generando una sensación de que los viejos esquemas han quedado desfasados y muchos de los aprendizajes tradicionales del ámbito escolar, totalmente obsoletos. Ahora bien, si es cierto que toda cultura ha de negociar con la tecnología de su época, también es cierto que no debemos dar por sentado y como perteneciente al orden natural de las cosas el impacto que esas tecnologías pueden tener dentro de lo social y lo cultural.

¿Para qué queremos ordenadores en las aulas? Responder que para hacer «más eficaz» la educación nos puede conducir al falso convencimiento de que a más ordenadores, más eficacia, falacia inducida y asentada por esa especie de mesianismo tecnológico que parece formar parte intrínseca de las nuevas tecnologías. Hoy, cualquier aspecto sociocultural, económico o político que no esté relacionado con las nuevas tecnologías tiende a ser considerado como algo que no pertenece a la época en que se vive.

En educación, cualquier proyecto que lleve de forma manifiesta, o incluso implícita, su vinculación a las nuevas tecnologías, es sacralizado por la oficialidad pedagógica y la administración educativa, a la par que se tiende a pensar que existe una relación de causa-efecto entre la tecnología y la innovación de los planteamientos pedagógicos (Correa, 2001a).

Y eso no está nada más lejos de la realidad. No podemos vivir de espaldas a la tecnología, salvo que una profunda creencia religiosa o ideológica así nos lo indique, pero por pura técni-

ca de supervivencia, debemos mantener una distancia epistemológica y psíquica respecto de cualquier tecnología «para que siempre parezca de alguna manera extraña, nunca inevitable, nunca natural» (Postman, 1994: 237).

Postman (1999) enumera diez condiciones para una cultura tecnológica:

☞ ☞ Todo cambio tecnológico es un pacto fáustico. Cada aplicación tecnológica tiene su «cara oculta» frente a las ventajas aparente que reporte a la sociedad.

☞ ☞ Las ventajas y desventajas de toda tecnología nunca se distribuyen equitativamente entre la población. Siempre habrá una minoría que se aproveche al máximo y una gran mayoría que sufra las consecuencias de las desventajas.

☞ ☞ Cada tecnología lleva implícita una ideología que nos lleva a una determinada visión del mundo.

☞ ☞ Toda nueva tecnología se enfrenta a las tecnologías precedentes compitiendo con ella por el tiempo, la atención, los recursos económicos y el prestigio social.

☞ ☞ El cambio tecnológico no tiene naturaleza aditiva, sino ecológica, es decir, no añade sino que cambia todo.

☞ ☞ Debido a las formas simbólicas en que la información está codificada, cada tecnología tiene sus propias tendencias intelectuales y emocionales.

☞ ☞ También las tecnologías pueden tener tendencias políticas distintas, es decir, pueden ser preferidas sobre otras tecnologías por ciertas ideas políticas en concreto.

☞ ☞ Debido a sus diferentes aspectos físicos, diferentes tecnologías tienen tendencias sensoriales distintas.

☞ ☞ Debido a las condiciones personales con las que accedemos a ellas, diferentes tecnologías tienen tendencias sociales distintas.

☞ ☞ Por último, debido a su peculiar estructura técnica y económica, diferentes tecnologías tienen tendencias de contenido distintas.

Otra de las consideraciones que podemos hacer es que no solamente tenemos que considerar qué uso estamos haciendo de la tecnología sino también de qué forma ésta luego nos utiliza a nosotros, cómo coloniza nuestras vidas y nuestras costumbres. Tomemos el caso que propone Postman (1994) del reloj mecánico: los monjes benedictinos de los siglos XII y XIII incorporaron este invento a sus costumbres con objeto de tener una idea más fiel y precisa de los momentos de sus siete períodos de oraciones diarias.

Pero lo que los monjes no pudieron prever era el uso posterior que la sociedad haría de tal artificio y en qué medida éste llegaría a controlar y sincronizar las acciones de las personas.

Se cita una fecha (1370) en la que el rey Carlos V de Francia ordenó que los ciudadanos y ciudadanas de París regularan su vida privada, comercial e industrial según el tañido de las campanas del Palacio Real, obligando a la Iglesia a dar prioridad a los intereses materiales sobre los espirituales. Así, a mediados del siglo XIV, el reloj había saltado los muros del monasterio y había llevado una nueva y precisa regularidad a la vida del trabajo haciendo posible la uniformidad de la producción, las sesiones homogéneas de trabajo y el producto estandarizado siendo finalmente, un actor decisivo del desarrollo de las ideas neoliberales y el sistema de producción capitalista.

Las tecnocracias occidentales tienen su raíz y origen en el mundo europeo medieval donde surgieron tres inventos que luego iban a ser decisivos para la cultura y que proporcionaron una nueva concepción del mundo (Postman, 1994): el reloj mecánico al que ha hemos hecho mención, la imprenta y el telescopio.

La imprenta de caracteres móviles socavó la epistemología de la tradición oral inaugurando la que se ha dado en llamar la Galaxia de Gutenberg. Así, las primeras fisuras graves entre la «verdad» establecida y la «ideología de los gobernante» fueron propiciadas por la aparición del libro impreso en el s. XV. Otros efectos que produjo este hecho fueron el desplazamiento del latín por las lenguas vulgares, el afianzamiento de las naciona-

lidades, la noción de autor frente al anonimato generalizado de la literatura oral. Además, el libro impreso contribuyó a forjar el concepto del yo occidental (y en suma el individualismo) que engendraría como consecuencia una oposición al gobierno central y favoreció la meditación solitaria, la libre interpretación de la Biblia y, como consecuencia, el cisma de Lutero (Gubern, 1987: 284).

El otro invento que también fisuró los cimientos de las convicciones ideológicas y religiosas de la época fue, como apuntábamos, el telescopio. Este artilugio permitió que el hombre mirara, escudriñara los cielos para hacer conjeturas e hipótesis que podían atentar contra el mismo centro de gravedad de la moral y del pensamiento religioso dogmático de la Iglesia. Después de Copérnico, Kepler y Galileo, «la Tierra se convirtió en un vagabundo solitario en una galaxia oscura en algún rincón oculto del Universo, lo que hizo que el mundo occidental se cuestionase si Dios tenía algún interés en nosotros» (Postman, 1994: 45). Habíamos dejado de ser, de repente, el centro del cosmos.

La educación en el horizonte multimedia

También la sociedad-red o la sociedad digital es la sociedad multimedia. Las últimas décadas del siglo XX, con el desarrollo tecnológico de la televisión y la puesta de largo en sociedad de Internet, han definido nuevos escenarios mediáticos que tendrán sus evidentes repercusiones en los ámbitos educativos (escrita queda la frase, con las debidas reservas implícitas a toda proclama integrada).

En la sociedad multimedia, la convergencia de soportes dará lugar al establecimiento de redes potentes por donde circularán imágenes, textos y sonidos a velocidades hasta que hasta ahora nos parecen prohibitivas (si ya se ha conseguido «bajar» a

un PC todo el contenido de la *Enciclopedia Británica* en menos de dos segundos, ¿cuál es el siguiente desafío?). Para Pérez Tornero (2000) esta sociedad multimedia se caracterizará por:

a) Multiplicación: mediante la combinación de satélites, cable y redes hertzianas la oferta accesible a los ciudadanos y ciudadanas crecerá de forma exponencial;

b) Selección personalizada: el uso de códigos restringidos abrirá la posibilidad de una mayor atomización en el consumo de los medios;

c) Interactividad: ese consumo partirá de una interactividad simple por parte del consumidor de medios para llegar a una participación cada vez más amplia de determinados núcleos del sistema;

d) Aumento de la complejidad y de la producción modular: Veremos surgir contenidos y programas y programaciones que serán la consecuencia de la integración modular de diferentes productos.

Al igual que en el diseño por ordenador se pueden combinar imágenes de diversas fuentes, también los futuros creadores de mensaje mediáticos podrán trabajar editando imágenes de distintas fuentes editando on line. Aventura Pérez Tornero (2000) que una evolución avanzada de la actual Internet podrá permitir la escritura virtual universal.

Las cuestiones que quedan entonces abiertas son cuándo, cómo y para qué estas transformaciones van a afectar a la educación. Son muchos los retos abiertos a la escuela del siglo XXI (Guzmán, Correa y Tirado, 2000) donde las miserias de nuestra condición humana sepultan ya nuestra capacidad de sorpresa. El cuándo puede estar lejano aún y, como siempre, será un lentísimo y progresivo deslizamiento hacia la escuela más básica comenzando en la educación más elitista.

El cómo también tiene sus limitaciones, pues la mayoría de la producción multimedia «responde a modelos de aprendizaje conductista, donde los usuarios sólo tienen la ilusión de la par-

ticipación e interactividad, y que su antecedente más cercano es la instrucción programada» (Aparici, 1995). También, en muchas ocasiones, la introducción en el mercado educativo de una tecnología puede tener apariencia pedagógica cuando en realidad se trata de una estrategia más de marketing y son sólo una expresión de los intereses comerciales de las multinacionales o de las grandes empresas. Por otra parte, puede incluso que esa nueva tecnología, aún con supuestas bondades pedagógicas, no sea capaz de transformar la forma y el fondo de las prácticas educativas y en ese caso, «cambiamos todo para que nadie cambie» (Area, 1991) o, lo que es lo mismo, mantenemos un espíritu gatopardiano que tanto nos ha caracterizado como colectivo profesional ante la «invasión» de las tecnologías, antiguas y nuevas, habidas y por haber (Aparici, 1995).

Aún así y hechas estas puntualizaciones, debemos reconocer que la formación del profesorado, ante esta convergencia de medios y lenguajes (Gutiérrez, 1998), necesita prioritariamente un enfoque crítico (Gutiérrez, 1997), un replanteamiento de la misma Tecnología Educativa (Cabero, 1999; 2000) y las competencias necesarias para afrontar con garantías un futuro inmediato utilizando estratégicamente los medios y las nuevas tecnologías como recursos didácticos y como medio de estudio en sí mismos (Duarte, 1999).



VII. CONCLUSIONES PROVISIONALES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LO POSIBLE

La escuela, tal como la conocemos, no deja de ser un sistema universal de educación en una institución nacida al amparo de la Modernidad, cuando aún se creía que el progreso social era posible y que la educación era el medio idóneo para conseguirlo. Partíamos de una escala de valores y de ideas que la Postmodernidad ha tirado por tierra (Gimeno, 2000).

El ideal formativo tradicional defendía la cultura en el supuesto racionalista de que esa cultura nos emanciparía respecto de los oscurantismos de cualquier tipo. Con el acceso a esa cultura, la democratización de la educación a todas las capas de la población sería el instrumento ideal para superar las desigualdades sociales.

Hoy, la escolarización convive con el analfabetismo, el analfabetismo funcional y el ciberanalfabetismo. Después de varios siglos de educación como servicio público por parte de los Estados, las desigualdades sociales y económicas son una de las notas más distintivas de nuestras sociedades en este terreno.

La semilla de la utopía

Una utopía (del griego *u* y *topos*, ningún lugar) es un país imaginario donde todo es perfecto. Desde que Platón describiera en *La República* una utopía, esta idea ha sido algo recurrente en el pensamiento occidental.

En la literatura de nuestra civilización ha sido relativamente frecuente la alusión a ese estado idílico de la Humanidad donde ya no se necesita de ortopedias morales ni incluso de religiones y dioses que escriban el futuro en las estrellas: *Utopía* (1516) de Tomás Moro, como la alternativa a la carcomida sociedad inglesa de la época; *La ciudad del Sol* (1602) de Tomasso Campanella, donde se propone un modelo de sociedad comunitaria opuesta a la injusta sociedad que le tocó vivir; *Oceana* (1656), de James Harrington, como desafío a la Inglaterra de Cromwell; *La Nueva Atlántida*, de Francis Bacon, una plataforma de acción política con el fin de encontrar el monarca que la aplicara...

También las narrativas escrita y audiovisual contemporáneas han alimentado el sueño del futuro: *Un mundo feliz* (1946) de Aldous Huxley; *1984* (1949) de George Orwell; *Fahrenheit 451* (1954) de Ray Bradbury... Incluso la narrativa audiovisual también nos ha descrito otros mundos «perfectos»: *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) o *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999).

En el contexto cultural de los países de Oriente esta «tradicción» no aparece y es una rareza encontrar textos que hablen de un estado perfecto de la sociedad. Una de las excepciones a esta regla es *Ta Tung Shu* o *Libro del Mundo Único* escrito a finales del siglo XIX por el pensador chino You Wei. En su obra, Wei desarrolla una concepción visionaria de un mundo futuro que en el que acabarán los sufrimientos de la Humanidad y desaparecerán las barreras entre los hombres y los grupos humanos. La expresión Ta Tung alude precisamente a un estado ideal de la naturaleza humana en sociedad y podría traducirse también por «la gran comunidad»...

Una de las connotaciones más sólidas del discurso neoliberal viene siendo el rechazo sistemático de la utopía como modelo de acción: «La muerte del sueño y de la utopía, prolongación consiguiente a la muerte de la historia, supone la inmovilización de la historia en la reducción del futuro al que nos adaptaremos. Al mismo tiempo que este discurso habla de la muerte del sue-

ño y de la utopía y desproblematiza el futuro, se afirma como un discurso fatalista» (Freire, 2001: 135).

El mismo Freire (1997) se refería a la utopía en educación diciendo que ser utópico no es sólo ser idealista o poco práctico sino que más bien era acometer la denuncia y la denuncia. Cuando la educación deja de ser utópica es cuando ya el futuro no significa nada para las personas o éstas tienen miedo de vivir el futuro como superación creativa del presente.

El mundo hacia el que caminamos discurre entre los automatismos digitales, dictados por la tecnología, la realidad construida por los medios y esa especie de fatalismo que ordena el Pensamiento Único para los que han tenido la desgracia de nacer pobres. Nunca, nunca, ha sido tan necesaria la utopía. Aunque siempre la esperanza utópica será un compromiso lleno de riesgos, no podemos renunciar a ella.

Por una revalorización del discurso pedagógico

De aquellas cinco «trampas» tendidas a la educación que mencionaba Petrella y a las que hemos aludido en el capítulo V, no podremos librarnos intentado hacer una carrera de obstáculos o unos cien metros lisos teniendo como referente y rival a la todopoderosa nación norteamericana.

Ciertamente el camino no debiera ser la opción asumida por los quince jefes de Estado de la Unión Europea en 2000 en la ciudad de Lisboa: la máxima prioridad de la UE es la construcción de la «e-Europa», «para que llegue a ser en el 2015 la economía más competitiva del mundo.

Con este fin, el objetivo primordial es dar a todos los europeos, desde la guardería y la enseñanza primaria, el acceso a la alfabetización digital con el fin de que puedan convertirse en 'recursos humanos' capaces de competir con los de Norteamérica» (Petrella, 2000: 27). Argumentos falaces por cuanto considerar bajo el prisma de la competitividad a la edu-

cación, subordinando las políticas educativas a los designios del mercado, es concebir un concepto tan restringido de la educación como del propio sentido de la vida de los ciudadanos y ciudadanas.

Propuestas para una nueva utopía de la educación pasan por dar prioridad absoluta a la formación de personas que posean las competencias y cualificaciones que requieran y asienten otras formas de entender nuevas lógicas que no comprenden, ni comprenderán nunca, de qué se habla cuando nos referimos a economía social, economía solidaria, economía cooperativa... de solidaridad, que no caridad, políticas educativas que den una importancia primordial a la cooperación con otras comunidades, otras regiones y otros pueblos y centradas en el desarrollo y salvaguardia de la información y del conocimiento y ponerlos al servicio de un Estado que asegure a todos el derecho a la vida.

Según Pérez Tornero (2000), los retos de la educación se presentan universalmente y son un esfuerzo de los sistemas educativos para adaptarse a un nuevo tipo de sociedad. Para este autor hay ciertas premisas insoslayables, matizables todas ellas, si la escuela y la educación quieren recuperar el protagonismo de antaño:

✍✍ La apertura sistemática de la escuela hacia otras fuentes de saber. Si la producción de conocimiento ha dejado de ser privilegio de la institución escolar, ésta ha de tener la habilidad suficiente como para integrar esos nuevos medios y recursos.

✍✍ La conversión de las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención. El auge y desarrollo tecnológico están favoreciendo los procesos creativos e imaginativos en detrimento de los repetitivos. Aquí no se trata de convertir a las escuelas en centros de transmisión vertical del conocimiento sino transformarla en productora activa de ese conocimiento y en escenarios que fomenten aprendizajes por descubrimiento.

✍✍ La participación de la comunidad entera en la educación si la entendemos como un compromiso general de toda la sociedad y no una responsabilidad exclusiva de los educadores.

✍✍ La necesidad de potenciar una alfabetización icónica e informática sin negar la importancia de la alfabetización lectoescritora (todas ellas dotadas de un espíritu reflexivo y crítico).

✍✍ La creación de nuevas comunidades educativas a partir de las posibilidades del ciberespacio, oportunidad que la escuela no debe desaprovechar por más tiempo.

✍✍ La superación del modelo fabril de enseñanza donde los aularios contienen una audiencia masiva de estudiantes bajo la supervisión académica de un docente y con unos módulos horarios estancos, visión taylorista que la escuela tiene que aprender a dejar tras de sí.

✍✍ La renovación tecnológica de la escuela, sin perder el horizonte de que lo esencial de la educación son las relaciones y el capital humano, no cayendo en fundamentalismos pedagógicos que pueden traer consigo la «escuela de las tecnologías» (San Martín, 1995).

✍✍ La redefinición de los roles docentes y el papel del Estado de acuerdo con las exigencias que demanda un futuro ya presente.

✍✍ La aceptación del principio de la educación a lo largo de la vida: la tensión en las aulas por la presión académica, la mitificación de los títulos, la rigidez de los sistemas educativos... ha de dar paso a una concepción de la educación más flexible, con múltiples alternativas y centrada en el usuario más que en las exigencias de la institución.

✍✍ Una escuela realmente implicada con su entorno y realmente útil a la sociedad a la que dice servir.

También la educación del mañana debería analizar y replantearse (Imbernón, 1999) el derecho solidario a la diferencia y el rechazo a la educación discriminadora; la conciencia

ecológica como sentido de comunión del hombre con la Naturaleza; la educación política de los ciudadanos y ciudadanas para una democracia activa y tolerante...

Cualquiera de estas propuestas, el conjunto de ellas o algunas más que pudiéramos añadir no cambiaría la idea de que la escuela y la educación están necesitadas de un enfoque diferente a la luz de los acontecimientos actuales y lo que aún restan por venir. Sólo así se podrá recuperar la credibilidad del discurso pedagógico que nos traslade las utopías al ámbito de lo posible. Castells (2000: 236) lo explica de una forma magistral: «Creo en la racionalidad y en las posibilidades de apelar a la razón sin convertirla en diosa. Creo en las posibilidades de la acción social significativa y en la política transformadora, sin que nos veamos necesariamente arrastrados por los rápidos mortales de las utopías absolutas. Creo en el poder liberador de la identidad, sin aceptar la necesidad de su individualización y su captura por el fundamentalismo» (Castells, 2000).

Educación y nuevas tecnologías

Hay que saber distinguir entre el acceso a la información y su posterior tratamiento y la relación con otros datos. Por ejemplo, la memoria humana no sólo consiste en recuperar un almacenamiento determinado de información sino que existen otras funciones intelectuales que están asociadas a la memoria y de tal riqueza que no son accesibles a los ordenadores más sofisticados.

Esto, indudablemente, es una llamada de atención a políticas educativas que propugnen un abandono parcial, total o encubierto de dimensiones humanísticas en el currículum a favor de opciones claramente científicas y tecnológicas.

¿Qué pasará con nosotros si confiamos a las máquinas toda nuestra capacidad de aprender, de trabajar o de divertirnos? ¿Qué sabemos cuando estamos conectados a la Red? La respuesta es: nada. Tan sólo tenemos el acceso a una cantidad de

información determinada que sólo podrá devenir en conocimiento cuando el usuario asimile parte de esa información y la incorpore a sus esquemas cognitivos. Ahí se hace visible el «cuello de botella» de la sociedad digital: a pesar del enorme despliegue técnico que nos permite acceder a un universo de informaciones hay un elemento del proceso que ralentiza la rapidez de la velocidad de la luz y ése no es otro que el ser humano.

Marina (2000: 30) cita una definición de ser humano desde una óptica cibernética: «Dispositivo analógico de procesamiento y almacenamiento de la información, cuya anchura de banda es de unos 50 bits por segundo. Los seres humanos sobresalen en el reconocimiento de formas y regularidades, pero son lentos en los cálculos secuenciales».

Esta época que nos ha tocado vivir y la que nos seguirá después podría caracterizarse por ser más la sociedad del aprendizaje que la sociedad de la información. Todo lo que no sea incorporar información a nuestro pensamiento para comprender lo que pasa, tener la suficiente autonomía crítica como para no ser pasto de los lenguajes persuasivos y manipuladores del poder o rebelarnos para transformar la realidad en que vivimos si creemos llegado el caso, será restar protagonismo al ser humano y eso sí que nos parece realmente grave.

En una realidad dinámica y que está en continuo movimiento, el fin de la educación pasa por conceder el protagonismo de sus vidas a los seres humanos: «Yo soy lo que soy pero también soy lo que hago para cambiar lo que soy» (Galeano, 2001: 48). Para ello será necesario comenzar a hablar de la «sociedad del conocimiento» como un salto cualitativo y significativo respecto de la sociedad de la información.

Fontcuberta (2000) afirma que la diferencia básica entre una y otra es que la primera está compuesta por datos y la sociedad del conocimiento está compuesta por significados. Para esta autoara han sido tres causas las desencadenantes que han provocado un cambio en el concepto de conocimiento en la sociedad digital:

- a) El crecimiento enorme del volumen de información y los continuos cambios de los saberes especializados.
- b) Las demandas del sistema económico y social.
- c) La progresiva socialización de las nuevas tecnologías en el acceso, transmisión y recepción de la información.

Estamos llegando al punto en que hay que poner en tela de juicio una idea asentada en generaciones pasadas: existe un saber constituido y bastaría la transmisión de esa información del docente a sus alumnos para que tenga sentido la enseñanza.

Escuela pública versus escuela neoliberal

A la escuela pública como institución nadie la ha dado permiso para crear mitos ni narrativas poderosas sino para amplificar y difundir las ya existentes. Nadie le ha dado autorización para que promuevan una visión del mundo que no se corresponda con la sociedad a la que dicen servir. Por esa razón los dioses de la utilidad económica, del consumismo y de la tecnología están presentes en el discurso pedagógico Postman (1999).

Frente a una visión de la educación como una actividad conservadora, tenemos necesidad de una visión de la educación como actividad crítica, que no es otra que la necesidad de restablecer los objetivos de la escuela pública. Es preciso para ello un análisis diferente de la educación que descarte la metáfora del fracaso comercial y aborde en cambio los problemas de nuestras escuelas como otros tantos síntomas de lamentable degradación cívica. De la óptica neoliberal quedan fuera otros baremos como la participación ciudadana, el comportamiento basado en la tolerancia y el respeto y el conocimiento en temas culturales, artísticos, históricos o lingüísticos. La educación puede ser un negocio y tener su mercado pero ése puede ser el vasallaje que siempre será un débito en la ideología dominante del neoliberalismo. Sin embargo, educación y mercado forman

una simbiosis antinatural, ya que el mismo concepto de educación se resiste a ser medido como las fluctuaciones de las cotizaciones de la Bolsa. Entonces, la educación como servicio público no puede ser concebida ni planificada en términos de rentabilidad económica porque su fin no es generar capital financiero sino capital humano, generaciones de «mentes bien ordenadas», personas libres, solidarias, tolerantes y democráticas con la capacidad suficiente como para ser protagonistas de sus propias vidas. ¿Cómo se puede cuantificar en dólares o en euros algo así?

Cultura clonada frente a mestizaje

Entre la hegemonía incontestable de la cultura mundializada y la resistencia de la diversidad de las identidades culturales nacionales y regionales existe un dilema aún no resuelto: frente a cultura clonada, mestizaje de las culturas como enriquecimiento mutuo que con el tiempo llega a ser un crisol de experiencias humanas colectivas.

La clonación es copia, vil copia deshumanizada porque ya no está parida por el ingenio creativo humano sino por los intereses financieros e ideológicos. El mestizaje, en cambio, es un acto creador, porque del ayuntamiento de dos culturas surge una nueva cultura, un ser nuevo y diferente que conserva, además, la identidad de sus orígenes. La educación del siglo XXI tendrá que ser una educación para la interculturalidad o encuentro en el diálogo de las culturas. Al paso que vamos, camino de una clonación mental e ideológica, no nos quedará otra alternativa para reivindicar el derecho a pensar y ser diferentes.

Es más que evidente el hecho de que las jóvenes generaciones no construyen su identidad basándose en la tecnología de la imprenta, las estructuras narrativas cerradas o la certeza de un futuro económico seguro. Por eso, una pedagogía de lo posible debe dirigir las actitudes cambiantes y las representaciones de unas generaciones amamantadas en la cultura de las pantallas y criados en una coyuntura histórica, cultural, social

y económica determinada: «Los educadores necesitan entender que las diferentes identidades entre los jóvenes se están produciendo en esferas generalmente ignoradas por las escuelas» (Giroux, 1996b: 122). Y en ese sentido, los docentes postmodernos deberían incluir entre sus tareas un análisis de cómo la pedagogía trabaja para producir ciertos tipos de conocimiento a partir de imágenes, sonidos, textos y productos de la cultura electrónica o de la cultura de las pantallas. De esa forma, los productos de los medios y de la cultura popular deberían convertirse en auténticos objeto de conocimiento escolar, pero no sólo por el afán de conseguir una visión etnográfica de aquellas esferas públicas donde las identidades individuales son construidas y luchadas, sino con el fin de construir un discurso pedagógico y ético para que los jóvenes puedan entender sus problemas y preocupaciones como parte de un esfuerzo mayor para cuestionar las narrativas dominantes que ponen en liza el poder (Giroux, 1996b).

De aquí surge igualmente la acuciante necesidad de que la pedagogía de lo posible sea más sensible hacia el modo en que se negocian las identidades propias y la aceptación de los «otros», reconociéndolos más como sujetos históricos que como objetos. La escuela tiene que enseñar cómo se escribe el poder y las relaciones entre grupos diferentes para asentar un ideal de escuela pública y democrática. Si ésta es la tarea, habrá que convenir que no es fácil, porque escabroso y complejo es el camino que queda aún por recorrer si tenemos en cuenta que si miramos atrás estamos todavía en el punto de partida. Pero también ya es hora que reivindicemos el derecho a ser diferentes y pensar de forma diferente de quienes parecen haberse vuelto insensibles ante las nuevas desigualdades que nos ha legado la sociedad tecnológica postmodernista. Y no para imponer esa reivindicación a los demás de manera totalitaria, sino para mantener viva la llama utópica que creemos imprescindible en todo proyecto educativo y que se torna imprescindible en toda perspectiva progresista (Flecha, 1996).

Educación en la Postmodernidad

Las revueltas estudiantiles y sociales de la década de 1960 inauguran la participación ciudadana de colectivos que nunca habían participado en la gestión y construcción de la realidad social. Surgieron así los movimientos contra-culturales, la crítica social, la filosofía postmoderna... y en un contexto en el que ha de destacarse el crecimiento y auge del desarrollo tecnológico y de los medios de información de masas que, a su vez, comenzaron a construir una realidad nueva y una nueva cultura (Prendes, 1998).

La especial configuración de la Postmodernidad o, si queremos aún, de la Ultramodernidad, como nos dice Marina (2000), nos puede conducir a una concepción de la educación que tampoco escapa a la influencia de aquélla. Motor de progreso y considerada socialmente como un bien inequívoco para las generaciones presentes y venideras, se dice que la educación ha quedado varada en el pasado y que la escuela es una escuela moderna para alumnos postmodernos.

Si éstos son otros tiempos, la escuela ha de ser también otra. Ese cambio necesario pasa un reajuste curricular en todos los sentidos: hábitos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actitudes.

En estos tiempos no tiene ningún sentido mantener una institución donde los aprendizajes son repetitivos e intrascendentes en la mayoría de los casos, fruto de una cultura académica conservadora y pragmática y de una estructura escolar alejada de los problemas más relevantes de la comunidad.

El discurso pedagógico ha estado centrado en los medios y no en los fines. Nos hemos centrado más en la ingeniería del aprendizaje preocupados por nuestra visión de «expertos» pero hemos casi olvidado el «para qué». Sólo inventamos métodos y los ponemos en práctica pero apenas damos motivos para aprender a nuestros alumnos (Postman, 1999). Y siempre, orientando ese discurso pedagógico hacia el dios de la utilidad econó-

mica a través de la promesa de la escolarización: «Si prestas atención en la escuela, haces tus deberes, sacas buenas notas y te portas bien, serás recompensado con un trabajo bien pagado cuando termines» (Postman, 1999: 40).

¿Para qué? El fin sería facilitar la comprensión y la actuación autodeterminada racionalmente en las nuevas generaciones... Una escuela para la comprensión donde se viva la cultura del contexto y se promueva la conciencia de sus interrogantes, sus problemas y la parcialidad de un pensamiento en permanente construcción (Angulo, Melero y Pérez, 1995).

No creemos en el nihilismo intelectual impulsado por el relativismo postmodernista del «todo vale». Negar la racionalidad es negar una parte sustancial de nosotros mismos como seres humanos. Se puede, entonces, creer en la racionalidad sin llegar al extremo de convertir en diosa a la misma razón (Castells, 2000).

En ese mismo sentido, Marina (2000) apela a la denuncia de Chomsky sobre esa especie de laxitud mental que se observa en la sociedad y el carácter involucionista y reaccionario de un movimiento aparentemente progresista que, bajo la bandera de la intelectualidad apátrida del Postmodernismo, puede estar privando a la clase trabajadora de instrumentos de emancipación cuando afirman que el proyecto enciclopedista ha muerto y que se debe abandonar la ilusión de la ciencia y la racionalidad.

Sostiene entonces Marina, opinión que compartimos plenamente, que no hay nada más progresista que la inteligencia crítica ya que el postmodernismo nos ha contagiado el síndrome de la inmunodeficiencia mental haciéndonos vulnerables ante los lenguajes persuasivos del poder: «Afortunadamente, este síndrome tiene fácil solución. Estudiar más y pensar más» (Marina, 2000: 52).

Eco (1999) revisa el concepto polisémico de razón para llegar a la conclusión determinantes que no se puede hablar de «crisis de la razón»:

a) Razón como conocimiento natural de los seres humanos que puede oponerse a las reacciones instintivas y al conocimiento no discursivo de los sentimientos y las emociones. Sería la capacidad de producir abstracciones y de discurrir por medio de abstracciones.

b) Razón como facultad particular de conocer lo Absoluto, la intuición de los primeros principios a los que obedecen la mente humana y hasta la divina. Este concepto es una tendencia y siempre estará, por definición, en crisis, ya que nadie es portador e intérprete de los Absolutos.

c) Razón como sistema de principios universales que preceden a la propia capacidad de abstracción humana.

d) También razón como facultad de juzgar y discernir bien (es el «buen sentido» de Descartes).

e) Por último, razón como conjunto de reglas que guían el pensamiento (el *modus ponens*): si X entonces Y, si admito X tengo que admitir Y. El *modus ponens* sólo tiene vigencia en los límites de la razón y no es válido para el lenguaje de las emociones.

En un mundo habitado por un exceso de signos donde nos movemos en muchas ocasiones por reacciones instintivas y emocionales, la racionalidad queda proscrita de sus planteamientos y en ese sentido sí se puede hablar de crisis de la razón, pero nunca en el sentido de que mismo concepto haya dejado de tener sentido.

En la Postmodernidad hemos encontrado una nueva forma de relacionarnos y tratar la información: el vértigo. Y como consecuencia de ello, comenzamos a despreciar aquello que exige algún tipo de esfuerzo intelectual por mínimo que sea.

La fragmentación de los discursos mediáticos quizás tengan que ver con la misma capacidad de atención de los eremitas masivos, la atomización de la información, aderezada siempre con imágenes, es el tributo de la televisión y los medios en general hacia un tiempo fascinado con la idea de la velocidad

para todo. Cualquier acto racional se convierte en un *pret-à-penser*, en un *fast-food* cultural digerible para las masas, conscientes de que la sociedad del espectáculo es capaz de seducir pero que no tiene entre sus registros la argumentación racional y sí la capacidad ilimitada de persuasión a través de sus lenguajes mediáticos (Masterman, 1993; Pratkanis y Aronson, 1994; Chomsky y Ramonet, 1995; Ferrés, 1997; Ramonet, 1998; Correa, 2001a).

La cuestión que se plantea es ¿en beneficio de quién o de quiénes se provoca esta «infantilización» de los ciudadanos y ciudadanas? ¿Por qué interesa fomentar el lenguaje emocional de las imágenes y de los medios y no plantear un debate democrático sobre los auténticos problemas de nuestra sociedad?

Hay un tiempo para la información y otro para el conocimiento. Las miríficas promesas de la sociedad-red que nos auguran el conocimiento por generación espontánea por simple contacto con la información es una idea tan falaz como la asentada con los lenguajes icónicos en los medios de información de masas según la cual «ver» es sinónimo de «comprender» (Ramonet, 1998).

Por detrás de las bambalinas de la sociedad global y post-modernista se esconde, entre otros desafíos, el de la expansión incontrolada de la información. Ya, en cierta ocasión, Yavé confundió las lenguas de los humanos cuando intentaban construir la Torre de Babel.

Cabe la posibilidad que la enorme y gigantesca marea de signos con los que habitamos en el mundo terminen confundiendo, no las lenguas, sino las mentes de los seres humanos, incapaces de discernir lo trivial de lo importante, lo urgente de lo anecdótico, lo necesario de lo superfluo...

En el mismo sentido que apuntaba Fontcuberta (2000), la información sólo se convertirá en conocimiento si hacemos un esfuerzo intelectual de relación, asimilación y estructuración para integrarla a nuestro pensamiento.

En palabras de Morin (2000), únicamente es cuestión de formar mentes bien ordenadas, parafraseando el aforismo de Montaigne: es mejor cabezas bien hechas que cabezas muy llenas.

Ciberanalfabetos

En la realidad construida por los medios y las nuevas tecnologías (la hiperrealidad), el flujo de significados es tan incesante que se nos hace difícil la comprensión cabal de lo relevante y de lo insustancial, como hemos apuntado antes.

Si estamos inmersos en un segundo diluvio, esta vez no de agua, sino de información, y el plasma semiótico fluye por nuestra sangre desde temprana edad en este exceso desmesurado de signos, habrá que repensar conceptos como el de la alfabetización.

En la sociedad postmoderna ya no se trata de acceder al código lectoescritor e, incluso dando un salto cualitativo hacia delante, en una asimilación de un currículum escolar tradicional. Más bien, actualizando la noción de «analfabetismo funcional» que definiera la UNESCO, la alfabetización habría que entenderla como una destreza básica necesaria para negociar la propia identidad, los valores y el bienestar en la hiperrealidad empapada de poder (Giroux, 2000).

Tendremos que «reinventar nuestro concepto de educación, adaptándolo a un mundo en el que los alumnos no solamente reciben conceptos sino que los crean y los transmiten a los demás» (Cebrián, 1998: 193). Esto es la actualización del Emerec de Cloutier (1975) en versión ya de la sociedad digital.

La futura docencia no se basará únicamente en proporcionar instrucción, sino proporcionar las claves para poder encontrar la información más relevante y la suficiente autonomía crítica como para poder comparar esa información con fuentes alternativas. Algunas de las competencias básicas de los docentes se tendrán que orientar a (Merayo, 2000):

✍✍ Enseñar a buscar, para poder investigar en una oferta desbordante.

✍✍ Enseñar a entender, captando lo fundamental de los hechos, relacionando causas y consecuencias e infiriendo conclusiones e integrando los nuevos conocimientos en lo que ya se sabía.

✍✍ Enseñar a aplicar lo aprendido con sentido crítico.

✍✍ Enseñar a comunicar, a expresar las propias ideas en un diálogo basado en el respeto mutuo.

¿Qué clase de educación?

Es preciso deslindar las características que pudiesen definir a la educación dentro de una pedagogía de lo posible, matizando las notas definitorias de su esencia y competencia en el contexto de una sociedad neoliberal. Nosotros, entre otras, argumentamos las siguientes:

a) Una educación humanista: El discurso de la cultura humanística parece haberse perdido en el mundo tecnificado y en las tecnocracias contemporáneas. Recuperar el sentido original de aquello que mejor nos define como seres humanos (razón y sentimientos) será, sin duda, la gran apuesta de la educación.

Hoy se tiende a reducir los problemas de la educación a factores económicos de tipo cuantitativo: «más escuelas», «menos alumnos por aula», «menos materias en el programa», «más contenidos fundamentales»... se intenta reformar la escuela desde estos parámetros buscando un fatuo concepto de «calidad» que en ocasiones puede quedar degradado a la orientación velada del *look*, del decorado, de la imagen y no realmente hacia lo sustancial.

Podemos incluso llegar a un callejón sin salida: «No se puede reformar la institución sin haber reformado previamente los espíritus, pero no se pueden reformar los espíritus si no se han renovado previamente las instituciones» (Morin, 2000: 129).

Es, en ese sentido, como Morin (2000) propone «escuelas de vida» intentado aproximar la cultura de las humanidades y la cultura tecnológica:

✍✍ Escuelas de la lengua, donde se cultive esa genuina forma de comunicación humana a través del contacto de los jóvenes con la riqueza formal y cotidiana del lenguaje para descubrir la calidad poética de la vida, de la emoción estética y del asombro.

✍✍ Escuelas del descubrimiento de uno mismo donde reconocer la realidad subjetiva de cada persona.

✍✍ Escuelas de la complejidad y la comprensión humanas, como parte esencial de del conocimiento de la condición humana que nos inicie en el difícil arte de convivir con unos seres y situaciones complejos. Estas escuelas podrán ser después las escuelas de la comprensión humana, o forma de percibir el mundo que nos rodea. Para Morin, literatura, poesía, cine, psicología y filosofía deberían converger para convertirse en escuelas de la comprensión.

Será necesario enseñar que toda percepción es una traducción por parte del cerebro a partir de terminales sensoriales y que todo conocimiento es, antes que nada, una interpretación (Morin, 2000).

Al no existir una ciencia de lo imaginario, de los mitos, los dioses o las ideas (noosfera), en las escuelas deberíamos aprender a movernos por esa noosfera, representaciones, mitos, ideas, informaciones... que disponen de cierta autonomía y forman nuestra visión del mundo. Poseemos ideas pero también son las ideas, en muchas ocasiones, las que disponen de nosotros: «El alumno debe saber que los hombres no matan sólo en la noche de sus pasiones sino también a la luz de sus racionalizaciones» (Morin, 2000: 68).

Con este planteamiento la filosofía recobraría su misión de contribuir a la formación de la conciencia de los seres humanos siendo algo más que una disciplina: una potencia de interrogación crítica y autocrítica sobre la misma vida.

b) Una educación para el consumo inteligente de los medios: En el nuevo orden económico y político que dicta la globalización, la propiedad de los medios en gigantescos megapolios mediáticos nos plantea la urgente necesidad de estudiar la realidad y las construcciones que de la realidad hacen esos medios (Aparici, 1993 y 1995).

Si desarrollamos «otras miradas» alternativas sobre la cultura popular que no sean las propias de un consumo acrítico y pasivo de los medios, eso nos daría pie a contemplar, asimismo, «otras realidades» y establecer pedagogías críticas que nos distanciaran ideológicamente de la realidad mediática: «En cualquier caso, es preciso que tomemos en serio la cultura de los medios, que estudiemos sus artefactos y efectos y que cultivemos su alfabetización...» (Kellner, 2000: 108).

La cuestión a dirimir no es fácil: ¿qué interacción se establecen las experiencias vitales de los individuos y la producción de significados que hacen de los mensajes de la cultura popular?

El debate educativo de nuestro hoy y de nuestro mañana nos habla de la acuciante necesidad de formar una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los medios de manera que las personas tengan la suficiente autonomía crítica como para contestar y poner en entredicho los valores implícitos en la cultura popular de los medios, de manera que «éstos pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos» (McLaren, 1997: 26).

Necesitamos un enfoque curricular que reaccione activamente contra la amnesia histórica creada y fomentada por las formas de la cultura contemporánea de los medios: incitar a los estudiantes a analizar por qué se sienten identificados con personajes de ficción como Harry «El Sucio» o Rambo y comenzar a preguntarse qué relación une a esa identificación con el contexto de los acontecimientos sociales, políticos y económicos en que se desarrollan nuestras vidas.

Las formas de poder y de control se vuelven cada vez más difusas y difíciles de descubrir y ahora aparecen disfrazadas de ocio o incitación al consumismo dentro de un circuito de significados que saturan la vida en sociedad.

Deja entonces de tener sentido considerar a la educación como un sistema monolítico de reglas y sanciones para la transmisión/asimilación de un currículum invertebrado, expresión de una cultura académica sesgada a favor de los intereses de los grupos dominantes. No solamente será necesario desarrollar un lenguaje crítico y desmitificador, sino también que ese lenguaje posibilite prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis de lo obvio, de lo «políticamente correcto» o de lo sancionado oficialmente como «verdad».

En un mundo sobresaturado de signos, la televisión, esa gran escuela de enseñanza superior, como dice Postman (1999), es la cara visible de uno de los becerros de oro de la sociedad digital (el consumismo).

Quizás nunca se nos ha hecho tan imprescindible, urgente y necesario que nuestros alumnos y alumnas «aprendan» a ver la televisión en particular y a tener un consumo inteligente de los medios de información de masas para conseguir el principio de autonomía crítica que Masterman (1993) coloca como piedra angular de una educación en medios o los conceptos de «televidencia» (Orozco, 1996) o el de «competencia televisiva» (Aguaded, 1999a; 1999b ; 2000), o en un sentido más amplio, «la competencia comunicativa» (Pérez Rodríguez, 2002), donde no se satanice a la televisión como hiciera Mander (1984) intentando exponer sus razones para «eliminar» la televisión de la vida social, sino que se propone su explotación didáctica como un recurso alternativo para la enseñanza y el aprendizaje.

Difícil será distinguir, en un futuro inmediato y no deseado, un *cyborg* (mitad máquina, mitad ser humano) de una persona. Las ideas de Negroponte y la visión comercial de Bil Gates pueden convertir los sueños y la realidad en sueños y realidad virtual. Todo será cuestión de tiempo si no sabemos, o no po-

demos, o no queremos evitarlo. Tenemos que educar a los hijos de Peito, la diosa griega de la persuasión, que ejerce su poderosa influencia a través de los medios y de las nuevas tecnologías convirtiendo la cultura y el conocimiento en mercancías culturales aptas para el consumo a través de montañas de basura simbólica (Willis, 1996) que son capaces, incluso, de comercializar el currículum colonizando tiempos y espacios antes reservado a la institución educativa (Giroux, 1996a) y que supone una visión reduccionista e interesada de la educación como un servicio a los ciudadanos y ciudadanas al considerar a las escuelas como centros de acumulación de capital. Si existe un lugar y un momento donde se congregue una audiencia masiva y potencialmente consumista, ése es la escuela. Cautivos de una escolaridad obligatoria, los alumnos y alumnas se transformarán paulatinamente en máquinas de consumir, esta vez hechizados con los cantos de sirena de Circe que ha invadido el universo claustral y simbólico de la escuela bajo la forma de un logotipo de una multinacional.

c) Una educación para la reflexión y la acción en una cultura de la disidencia: ¿Qué enseñar y para qué enseñar? Ya hemos argumentado antes que el tipo de enfoque curricular que hoy se necesita en las instituciones educativas es aquél que reaccione activamente contra la amnesia histórica creada por las formas contemporáneas de cultura basadas en los medios de información de masas y las nuevas tecnologías. Eso sería dejar de considerar a la cultura como un almacén de obras muertas en una cápsula de tiempo con la memoria congelada y separadas de todo contexto social (McLaren, 1997: 31). Supone también caer en la cuenta que la cultura infantil y juvenil y las conductas infantiloides de los adultos están orientadas hacia el consumismo y teledirigidas por las multinacionales del entretenimiento.

La educación debe tener entre sus finalidades fomentar la reflexión y la acción dentro de una cultura de la disidencia, una

cultura que lleve al individuo a hacerse dueño de su propia historia tomando conciencia de la realidad que le ha tocado vivir.

Para ilustrar qué significa la disidencia podríamos recurrir a cualquier hecho histórico de personajes que pensaron y actuaron en contra de la corriente mayoritaria y oficial. Casos como el de Galileo o incluso la misma vida y testimonio revolucionario de Jesús de Nazaret.

En tiempos del «Pensamiento Único», es difícil mantener ideas opuestas a las establecidas institucionalmente. Cuando se intenta salir de los cánones establecidos por la ingeniería del consenso, atentando así contra la «política general de la verdad» inmediatamente se corre el riesgo de que esa alternativa sea calificada de herejía siendo automáticamente condenable (Chomsky, 1999). Podemos recordar la frase del obispo brasileño Helder Camara que ilustra perfectamente lo que venimos comentando: «Cuando doy comida a los pobres me llaman santo y cuando pregunto por qué no tienen comida, me llaman comunista».

Las escuelas en la era de Orwell forman parte del aparato ideológico de desinformación de los ciudadanos. Son instituciones pensadas para fomentar actitudes de obediencia y sumisión, bloquear el pensamiento independiente y para el adoctrinamiento de los ciudadanos y ciudadanas. En las democracias también hay que controlar lo que la gente piensa, «mantener al rebaño perplejo» y de ahí a que se conviertan en sutiles totalitarismos, sólo media un paso (Correa, 2001a). Para Chomsky (1999: 74), «las auténticas escuelas deberían proporcionar a la gente técnicas de autodefensa, lo cual significaría enseñarles la verdad sobre el mundo y la sociedad».

La educación tendría que ser, por su propia naturaleza, una actividad crítica. Es la propuesta que hacen Postman y Wein-gartner (1981) sobre las «escuelas subversivas», aquellas que no sirvan para crear ávidos consumidores, ni transmitir ideas, valores y metáforas muertas de una cultura fosilizada, ni crear burócratas que funcionen automáticamente.

No existiría la posibilidad de una cultura de la disidencia si no subvertimos nuestro propio pensamiento y el de nuestros alumnos. Para eso, dice Giroux (1996), debemos convertirnos en «cruzadores de fronteras», es decir, renegar de la pedagogía de la sumisión y de la reverencia para dejar atrás las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que nos encierran en la seguridad para ir descubriendo nuevas realidades.

Desentrañar quién tiene el poder en nuestra sociedad, qué uso hace de él, qué beneficios saca con ello y qué podemos hacer por evitarlo... ésas podrían ser las líneas básicas de una «pedagogía del oprimido» en la sociedad digital. Las relaciones entre opresores y oprimidos han variado sustancialmente de épocas precedentes. Así, el control de la información decide quién detenta el poder. Y si los tecnócratas son la nueva clase dominante, las clases «dominadas» son los ciudadanos y ciudadanas, que forman el nuevo proletariado cívico postmoderno, los consumidores y consumidoras, el pueblo al cual se le impone silenciosamente las realidades y las verdades permitidas. Asimismo, los intereses dominantes son aquellos que responden a la racionalidad científico-tecnológica y al crecimiento económico (Castells, 1997) y son los que hay que sacar al sol para que se ventilen sacándolos de la trastienda del imaginario colectivo e ir socavando su carácter de realidad intocable.

REFERENCIAS

AGUADED, J.I. (1999a): *Educación para la competencia te-levisiva*. Huelva, Universidad de Huelva.

AGUADED, J.I. (1999b): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.

AGUADED, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.

ANGONA, J. y CORREA, R.I. (2001): «La escuela de papel y la escuela de las pantallas», en *XXI. Revista de Educación*, 3.

ANGULO, J.F.; MELERO, M.A. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995): «Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna», en *Kikirikí*, 37.

APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre.

APARICI, R. (1995): «La enseñanza de los medios», en *Cuadernos de Pedagogía*, 241.

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona, Sendai.

ARCHER, J. (2000): «Estados Unidos: la escuela en casa», en *El Correo de la UNESCO*, junio de 2000.

BUCKINGHAM, D. (2002): *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1990): *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.

BELL, D. (1994): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid, Alianza.

BENESCH, H. y SCHMANDT, W. (1982): *Manual de autodefensa comunicativa*. Barcelona, Gustavo Gili.

BORDIEU, P. y WACQUANT, P. (2000): «La nueva Vulgata planetaria», en *Le Monde Diplomatique*, 55.

BRETON, Ph. (2000): «El culto a Internet», en *Le Monde Diplomatique*, 60.

BRISCOE, I. (2000): «Cerebros electrónicos contra cerebros humanos», en *El Correo de la UNESCO*, diciembre de 2000.

BULARD, M. (2000): «Tiempos modernos versión Internet», en *Le Monde Diplomatique*, 62.

CABERO, J. (1999): «Tecnología Educativa: diversas formas de definirla», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.

CABERO, J. (2001): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1997): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en CASTELLS, M. y Otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (2000): *La era de la información* (Volumen I). Madrid, Alianza.

CASTELLS, M. (2001a): «Internet y la Sociedad Red». Conferencia inaugural en la Universitat Oberta de Catalunya. *Programa de Doctorado sobre la sociedad de la información y del conocimiento* (www.uoc.es, en noviembre de 2001).

CASTELLS, M. (2001b): *La Galaxia Internet*. Barcelona, Plaza & Janés.

CASSEN, B. (2000): «A la sombra de Washington», en *Le Monde Diplomatique*, 60.

CEBRIÁN, J.L. (1992): «El siglo de las sombras», en *Leonardo*, revista conmemorativa de la Expo del 92 editada por *El País*, *La Repubblica*, *The Independent* y *Le Monde*.

- CEBRIÁN, J.L. (1998): *La Red*. Madrid, Taurus.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1988): *Fundamentos: teoría y técnicas del lenguaje audiovisual*. Madrid, Alhambra.
- CHOMSKY, N. (1993): *La conquista continúa*. Madrid, Libertaria.
- CHOMSKY, N. (1994): *Lo que realmente quiere el Tío Sam*. Madrid, Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1995): *Mantener la chusma a raya*. Tafalla, Txalaparta.
- CHOMSKY, N. (1999): *Crónicas de la discrepancia*. Madrid, Visor.
- CHOMSKY, N. y HERMANN, E. (1990): *Los guardianes de la libertad*. Barcelona, Crítica.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- CLOUTIER, J. (1975): *L'Ère D'Emerec*. Montreal, Les Presses de l'Université de Montreal.
- COLOM, A.J. y MÉLICH, J.C. (1995): *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós.
- COLLON, M. (1995): *¡Ojo con los media!* Hondarribia, Argitaletxe Hiru.
- CORREA, R.I. (1995): *La imagen que se esconde*. Huelva, Delegación de Educación/AIQB.
- CORREA, R.I. (2001a): *La sociedad mesmerizada*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CORREA, R.I. (2001b): *La publicidad como discurso pedagógico*. Huelva, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva/Grupo de Investigación @gora.
- CORREA, R.I.; GUZMÁN, M.D. y AGUADED, J.I. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva, Grupo Comunicar.
- DEBRAY, R. (1998): *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Paidós.
- DEL MORAL, M.E. (1996): *Reflexiones sobre nuevas tecnologías y educación*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- DELVAL, J. (1987): *Crecer y pensar*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.

DÍEZ, E.J.; TERRÓN, E. y ROJO, J. (2001): «El currículum oculto de los videojuegos», en *Edutec 2001*, Murcia.

DUARTE, A. (1999): «Medios audiovisuales, informática y Nuevas Tecnologías para el apoyo docente», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.

DUFOUR, D. (2001): «Transformación del sujeto en las democracias de mercado», en *Le Monde Diplomatique*, 64.

DURANDIN, G. (1983): *La mentira en la política y en la publicidad*. Barcelona, Paidós.

ECO, U. (1988): *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1990): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1998): *Cinco escritos morales*. Barcelona, Lumen.

ENZENSBERGER, H.M. (1974): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Anagrama.

ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.

EWEN, S. (1991): *Todas las imágenes del consumismo*. México, Grijalbo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la Escuela*. Madrid, Siglo XXI.

FERRÉS, J. (1997): *Televisión subliminal*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. (1996): «Las nuevas desigualdades educativas», en CASTELLS, M. y Otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

FLOR, M. (2000): «Ciberjuventud musical», en *El Correo de la UNESCO*, julio-agosto de 2000.

FLORES GARCÍA, M.D. (2000): «Segundo catálogo de intolerancias: sexismo, analfabetismo y pobreza», en GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R.: *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.

Fontcuberta, M. (2000): «Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento», en *Comunicar*, 14.

- FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FREIRE, P. (1980): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1987): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. (1997): «Educación y participación comunitaria», en CASTELLS, M. y Otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- FRIEDMAN, T. (1999): «Capital Dos. La globalización a debate», en *Le Monde Diplomatique*, 48.
- FUCHS, R. (2000): «Telecentros, tecnología al alcance de todos», en *El Correo de la UNESCO*, Marzo de 2000.
- GALEANO, E. (2000a): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XX.
- GALEANO, E. (2000b): «Ayúdeme doctor, que no puedo dormir», en *Le Monde Diplomatique*, 56.
- GALEANO, E. (2001): «Una voz contra la corriente», en *El Correo de la UNESCO*, enero de 2001.
- GIMENO, J. (1984): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya.
- GIMENO, J. (2000): «Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna», en *Heuresis* (www.uca.es/HEURESIS, en marzo de 2001).
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GRIFFITHS, S. (Ed.) (2000): *Predicciones*. Madrid, Taurus.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, Alianza.
- GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía*. Madrid, Taurus.
- GINER, S. (1979): *Sociología*. Barcelona, Península.
- GIROUX, H. (1996a): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1996b): «Jóvenes, diferencia y educación post-moderna», en CASTELLS, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. (2000): «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?», en STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.

GROS, B. (2000). «La dimensión socioeducativa de los videojuegos», en *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12.

GUBERN, R. (1985): «La Antropotrónica: nuevos modelos tecnoculturales de la sociedad mass-mediática», en RISPA, R. (Ed.): *Nuevas Tecnologías en la Vida Cultural Española*. Madrid, Fundesco.

GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta*. Barcelona, Gustavo Gili.

GUBERN, R. (1989): *La mirada pornográfica y otras perversiones ópticas*. Barcelona, Akal.

GUILLÉN, A. (1991): *Técnicas de desinformación*. Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo.

GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, De la Torre.

GUTIÉRREZ, A. (1998): *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio.

GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R. (2000): *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.

GUZMÁN, M.D. (2001a): «Internet, de la pangea electrónica hasta el onanismo digital», en CORREA, R.I.: *La sociedad mesmerizada*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

GUZMÁN, M.D. (2001b): «El discurso televisivo: reflexiones sobre la Máquina de la Verdad», en CORREA, R.I.: *La sociedad mesmerizada*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

GUTTMAN, C. (2000): «Europa, un frente desunido», en *El Correo de la UNESCO*, Junio de 2000.

HARRIS, M. (1983): *Introducción a la Antropología General*. Madrid, Alianza.

HUSEN, T. (1983): «Hitos en un largo camino», en *El Correo de la UNESCO*, Mayo de 1983.

ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.

IMBERNÓN, F. (1999): Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana», en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

KAPUSCINKY, R. (2001): «De la naturaleza de los genocidios», en *Le Monde Diplomatique*, 65.

KELLNER, D. (2000): «Beavis y Butt-Head: no hay futuro para la juventud postmoderna», en STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.

KENNEDY, P. (2000): «El abismo tecnológico», en *El Correo de la UNESCO*, Febrero de 2000.

KINCHELOE, J.L. (2000): «McDonald's, el poder y los niños: Ronald McDonald (Ray Kroc) lo hace todo por ti», en STEINBERG, S. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.

KLEIN, N. (2001): *No-Logo. El poder de las marcas*. Barcelona, Paidós.

LIPOVETSKI, G. (1996): *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2000): «La función social de la escuela» en GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R.: *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.

MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. Barcelona, Gedisa.

MARINA, J.A. (2000): *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona, Anagrama.

MARIO MÁRQUEZ, C. (2000): «El Salvador. Educo con los padres», en *El Correo de la UNESCO*, Marzo de 2000.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2000): «Internetización», en CABERO, J. y Otros: *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.

MASON, R. (2000): «Campus reales y campus virtuales», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre de 2000.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.

MAHTAR M'BOW, A. (1983): «Educación para todos», en *El Correo de la UNESCO*, Mayo de 1983.

MATTELART, A. (1993): *La comunicación-mundo*. Madrid, Fundesco.

MATTELART, A. (1999): «Lo que está en juego con la globalización de las redes», en RAMONET, I. (Ed.): *Internet, el mundo que llega*. Madrid, Alianza.

MATTELART, A. (2000): «Cómo nació el mito de Internet», en *Le Monde Diplomatique*, 58-59.

MAYOR, F. (1998): «Bajo el signo de la paradoja», en *El País Digital* (www.elpais.es/p/d/temas, en Enero de 2000).

McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.

MERAYO, A. (2000): «Cómo aprender en el siglo de la información; claves para una enseñanza más comunicativa», en *Comunicar*, 14.

MOLES, A. y ROHMER, E. (1983): *Teoría estructural de la comunicación y la sociedad*. México, Trillas.

MISRA, N. (2000): «Los estudiantes descalzos», en *El Correo de la UNESCO*, Marzo de 2000.

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

MORO, J. (2001): «La asfixia de Bhopal», en *El País Semanal*, 1277.

NAREDO, J.M. (2000): «Decálogo de la globalización», en *Le Monde Diplomatique*, 52.

NYE, J. y OWENS, W. (1996): «America's Information Edge», en *Foreign Affairs*, vol, 75, núm. 2.

OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, De la Torre.

PASQUALI, A. (1980): *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Monte Ávila.

PLANCHUELO, G. (2001): «La globalización de los mercados», en *Le Monde Diplomatique*, 64.

PAVLIK, J. (2000): «Internet, árbitro de la información», en *El Correo de la UNESCO*, febrero de 2000.

PERELMAN, J.L. (1993): *School's Out. Hiperlearning, The New Technology, and the End of Education*. Nueva York, William Morrow & Co.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2002): *La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de una competencia comunicativa*. Huelva, Grupo de Investigación @gora.

PÉREZ TORNERO, J.M. y Otros (1992): *La seducción de la opulencia*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): «El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas a la cultura multimedia», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Ed.): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.

PETRELLA, R. (2000): «Cinco trampas tendidas a la educación», en *Le Monde Diplomatique*, 60.

PORTELLA, E. (2000): «Cultura clonada y mestizaje», en *El Correo de la UNESCO*, Abril de 2000.

POSTMAN, N. (1994): *Tecnópolis*. Barcelona, Círculo de Lectores.

POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación*. Barcelona, Eumo-Octaedro.

POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1981): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.

PRATKANIS, A. y ARONSON, E. (1994): *La era de la propaganda*. Barcelona, Paidós.

PRENDES, M.P. (1998): *Proyecto Docente de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Murcia, Universidad de Murcia.

PROVENZO, E. (2000): «Los juegos de vídeo y el surgimiento de medios interactivos para los niños», en STEINBERG, S. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.

- RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo*. Madrid, Debate.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Debate.
- RAMONET, I. (1999): «Un nuevo totalitarismo. La integración a debate», en *Le Monde Diplomatique*, 48.
- RAMONET, I. (2000): «Los miedos del 2000», en *Le Monde Diplomatique*, 62.
- REIMER, E. (1981): *La escuela ha muerto*. Barcelona, Guadarrama.
- RITUERTO, R. (2000): «El futuro según la CIA», en *El País*, 31 de Diciembre de 2000.
- RIVIÈRE, Ph. (1999): «El sistema Echelon», en *Le Monde Diplomatique*, 45.
- ROMANO, V. (1998): *El tiempo y el espacio en la comunicación*. Hondarribia, Argitaletxe Hiru.
- ROY-SINGH, R. (1983): «Una pedagogía del respeto», en *El Correo de la UNESCO*, mayo de 1983.
- RYAN, J. (1990): «Mantener una promesa», en *El Correo de la UNESCO*, julio de 1990.
- SAN MARTÍN, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia, Universidad de Valencia.
- SAPHIRO, A. (1998): «¿Es democrática la Red?», en *El País Digital* (www.elpais.es/p/d/temas, en julio de 1999).
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SCHILLER, H. (1976): *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*. Barcelona, Gustavo Gili.
- SOKAL, A. y BRICMONT, J. (1999): *Imposturas intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.
- TANGUIANE, S. (1983): «En la perspectiva del año 2000», en *El Correo de la UNESCO*, mayo de 1983.
- THÀN KHOI, L. (1983): «El analfabetismo, un enemigo difícil de vencer», en *El Correo de la UNESCO*, Mayo de 1983.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997): *En busca de la clase virtual*. Barcelona, Paidós.

TOFFLER, A. (1990): *El cambio de poder*. Barcelona, Plaza & Janés.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1985): *Historia y comunicación social*. Madrid, Alianza Editorial.

VAZQUEZ MONTALBÁN, M. (1999): «Libres de la hipnosis de los media», en *Le Monde Diplomatique*, 40.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2000): *La revolución de la nueva economía*. Barcelona, Paidós.

VERDÚ, V. (1999): *El planeta americano*. Barcelona, Anagrama

VERDÚ, V. (2000): «Contra el siglo XX», en *El País*, 14 de febrero de 2000.

WALSH, M. (2000): «La 'tercera vía' de las Escuelas Edison», en *El Correo de la UNESCO*, Noviembre de 2000.

WILLIS, P. (1996): «La metamorfosis de las mercancías culturales», en CASTELLS, M. y Otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

WOLTON, D. (1999): «Escapar de la comunicación mediatizada», en *Le Monde Diplomatique*, 30.

WYATT, S. (2001): «Perfil del internauta desilusionado», en *El Correo de la UNESCO*, febrero de 2001.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona, Graó.

ZENTI, L. (2000): «El imparable ascenso de Objetivo», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre de 2000.



*Acabóse de escribir este texto en la ciudad
de Huelva en el mes de mayo de dos
mil dos e imprimióse en el
mes de octubre del
mismo año.*



